

Prácticas y discursos sobre calidad de vida: una mirada comprensiva  
del desarrollo humano según las narrativas de las niñas y los niños de  
básica primaria del Paisaje Cultural Cafetero colombiano

Autor: Juan Sebastián Buitrago Villamil

Directora: Dra. Alicia Inés Villa

Codirector: Dr. Samuel Patiño Agudelo

Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación

Agosto de 2019

## **Agradecimientos**

Algo en común tienen el arte y la educación, las pinturas y los libros, los artistas y los maestros: cuando no tienen como propósito cambiar el mundo, son solo objetos decorativos.

El origen del tema de investigación de esta tesis empieza en 2010, mientras cursaba la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. El CINDE fue la institución que me brindó los conocimientos que me condujeron a conformar el grupo “los de atrás” y con ello la propuesta educativa “Ágoras de las políticas públicas”.

Quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Alicia Inés Villa, quien me acompañó en este proceso y me ofreció su experiencia, su paciencia y sus aportes conceptuales para concretar el presente trabajo que, en compañía del Dr. Samuel Patiño (tutor nacional) me dieron una mano académica que me rescató del pantano en más de una ocasión.

También quiero agradecer a todas las instituciones que facilitaron los espacios y las personas para su ejecución; Universidad Nacional de la Plata, Instituto Kennedy de la ciudad de Pereira y las escuelas públicas del Paisaje Cultural Cafetero colombiano.

En el campo profesional, quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Luis Hernando Amador, quien, en la licenciatura en ciencias sociales me inició en estas tareas investigativas, continuó acompañándome en la maestría y en mi proceso doctoral.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi querida esposa “Lui” por su apoyo y su confianza. Ella es mi impulso para seguir caminando. Quiero disculparme por las horas que dejamos de compartir mientras concluía esta tesis. A mi madre, por alentarme siempre. A mi hermana y a mis sobrinos que siempre están ahí.

Y por último agradezco a Emilio que esté donde esté siempre será nuestra inspiración.

## Un niño en la calle

### Calle 13

A esta hora exactamente,

Hay un niño en la calle...

¡Hay un niño en la calle!

Es honra de los hombres proteger lo que crece,

Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,

Evitar que naufrague su corazón de barco,

Su increíble aventura de pan y chocolate

Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.

De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo

Ensayar en la tierra la alegría y el canto,

Porque de nada vale si hay un niño en la calle.

Todo lo toxico de mi país a mí me entra por la nariz

Lavo autos, limpio zapatos, huelo pega y también huelo paco

Robo billeteras pero soy buena gente soy una sonrisa sin dientes

Lluvia sin techo, uña con tierra, soy lo que sobro de la guerra

Un estomago vacío, soy un golpe en la rodilla que se cura con el frío

El mejor guía turístico del arrabal por tres pesos te paseo por la capital

No necesito visa pa volar por el redondel porque yo juego con

aviones de papel

Arroz con piedra, fango con vino, y lo que me falta me lo imagino.

No debe andar el mundo con el amor descalzo

Enarbolando un diario como un ala en la mano

Trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,

Golpeándonos el pecho con un ala cansada.

No debe andar la vida, recién nacida, a precio,

La niñez arriesgada a una estrecha ganancia

Porque entonces las manos son inútiles fardos  
Y el corazón, apenas, una mala palabra.  
Cuando cae la noche duermo despierto, un ojo cerrado y el otro abierto  
Por si los tigres me escupen un balazo mi vida es como un circo  
pero sin payaso  
Voy caminando por la zanja haciendo malabares con 5 naranjas  
Pidiendo plata a todos los que pueda en una bicicleta en una sola rueda  
Soy oxígeno para este continente, soy lo que descuido el presidente  
No te asustes si tengo mal aliento, si me ves sin camisa con las tetillas al viento  
Yo soy un elemento más del paisaje los residuos de la calle son mi camuflaje  
Como algo que existe que parece de mentira, algo sin vida pero que respira  
Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,  
Que hay millones de niños que viven en la calle  
Y multitud de niños que crecen en la calle.  
Yo los veo apretando su corazón pequeño,  
Mirándonos a todas con fábula en los ojos.  
Un relámpago trunco les cruza la mirada,  
Porque nadie protege esa vida que crece  
Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.  
Oye a esta hora exactamente hay un niño en la calle  
Hay un niño en la calle.

*Calle 13*

## Resumen

El problema que enfrenta esta investigación es la percepción de los niños y las niñas que no suelen ser consultados sobre la forma en que conciben el mundo y los elementos que se requieren para su bienestar. En este sentido, se pregunta a los niños por el significado de la niñez, de la calidad de vida y por la calidad de la educación.

La metodología mediante la cual se trabajó con los niños, se basa en obtener sus narrativas y sus dibujos en procesos de diálogo en los que ellos pudieron discutir sobre estos temas y nos ofrecieron sus enunciados y sus dibujos.

El marco teórico respecto a las principales categorías que se trabajan en la tesis intenta profundizar en el concepto de infancia que se aborda históricamente y sobre la niñez escolarizada. Además, se examina críticamente la perspectiva que concibe al niño en función de lo que será cuando ya no sea niño (moratoria). La infancia es considerada aquí como una representación social, porque no es algo evidente ni natural. A continuación, se discute el asunto de la perspectiva de derechos que surge en la posguerra colombiana y que es una perspectiva importante, pero no suficiente para tratar la infancia. Finalmente, se consideran los espacios de encierro infantil, en función de la seguridad.

Respecto a la calidad de vida, se examinan los trabajos relativos al desarrollo humano y el desarrollo sostenible en relación con la satisfacción de todas las necesidades humanas. Se examinan las dimensiones y los indicadores con los que se mira la calidad de vida en general, y luego, la calidad de vida en la infancia.

En relación con la calidad de la educación, se enfrenta la dicotomía entre calidad y cobertura educativa, especialmente en un país que requiere altos niveles educativos en función de su desarrollo. Las políticas públicas relacionadas con la cobertura y la evaluación de la educación reducen a esta a la preparación para el trabajo, en una perspectiva de competencias. La percepción infantil, en cambio, se refiere a otros aspectos diferentes a los previstos en las políticas.

Los resultados se presentan de acuerdo con las expresiones de los niños, consignadas en sus enunciados y en sus dibujos, que son interpretados mediante un análisis textual y gráfico. En este orden, los niños definieron la niñez como juego. Aquí incluyen: juegos con otros, los juguetes, juegos con los padres, juegos electrónicos. Cuando los niños dicen lo que quieren ser “cuando sean grandes”, no expresan un proyecto de vida, sino un deseo actual sobre algo que no pueden realizar.

La calidad de vida la ubican en sus relaciones familiares, porque, para las niñas y los niños que entrevistamos en este trabajo, son los padres quienes les proporcionan todo lo que necesitan para vivir. En ese espacio, encuentran que la violencia, que identifican con el conflicto, deteriora la calidad de vida, y esta puede darse entre los padres, de los padres con ellos y entre los compañeros. Además, relacionan la calidad de vida con el cuidado del medio ambiente natural, en el cual se incluyen. Reclaman la posibilidad de comunicación con los padres y los demás miembros de la familia y con los compañeros. Piensan que para que haya una buena convivencia se necesita tolerancia y respeto.

Para ellos, las aulas son signo de calidad educativa, dependiendo del estado de la construcción. En la relación entre la calidad de vida y la calidad educativa se refieren a la felicidad como propósito de la infancia, en una perspectiva eudemonista y no deontológica. Ellos quieren ser felices ahora.

La discusión sintetiza los conceptos de niñez y de calidad de vida de acuerdo con las perspectivas infantiles frente a las teorías más recurridas. Es preciso saber que la guerra que ha azotado al país durante más de 6 décadas ha dejado marcas en los niños y en las instituciones que influyen en el significado de la familia y de la escuela. El medio ambiente es un tema central para los niños que revelan una conciencia en la que el ser humano no es el centro del planeta sino que está integrado a un sistema que reclama respeto y cuidado.

Los niños revelan en muchos comentarios una distancia epistemológica que les permite una perspectiva analítica frente a algunas actuaciones que les da un poder de reflexión y de crítica. La escuela, en el contexto de violencia intrafamiliar y política de la región, es un oasis de paz y de creatividad. Se muestran agradecidos con los profesores por eso. Las conclusiones sintetizan los hallazgos y la discusión respecto a los tres temas trabajados en la

tesis: significados de la niñez, significados de la calidad de vida y significados de la calidad de la educación.

**Palabras clave:** Niñez, Calidad de vida y Calidad de la educación.

## Summary

The problem facing this research is the opinion of children who are not usually consulted about the way they conceive the world and the elements that are required for their well-being. In this sense, children are asked about the meaning of childhood, the quality of life and the quality of education.

The methodology used to work with the children is based on obtaining their narratives and drawings in dialogue processes in which they could discuss these issues and offer us their statements and drawings.

The theoretical framework with respect to the main categories that work in the thesis tries to deepen in the concept of childhood that is approached historically and on schooled childhood. In addition, the perspective that conceives the child based on what it will be when he is no longer a child (moratorium) is critically examined. Childhood is considered here as a social representation, because it is not obvious or natural. Next, we discuss the issue of the rights perspective that emerged in the postwar period and that is an important perspective, but not enough to deal with childhood. Finally, the spaces for child confinement are considered, depending on security.

Regarding the quality of life, work related to human development and sustainable development in relation to the satisfaction of all human needs is examined. The dimensions and indicators that look at the quality of life in general, and then the quality of life in childhood are examined.

In relation to the quality of education, the dichotomy between quality and educational coverage is faced, especially in a country that requires high levels of education in function of its development. Public policies related to the coverage and evaluation of education reduce

education to preparation for work, from a competency perspective. Children's perception, on the other hand, refers to other aspects different from those foreseen in the policies.

The results are presented according to the expressions of the children, consigned in their sentences and in their drawings, which are interpreted through a textual and graphic analysis. In this order, the children defined childhood as a game. Here include: games with others, toys, games with parents, electronic games. When children say what they want to be "when they grow up," they do not express a life project, but a current desire about something they cannot do.

The quality of life place it in their family relationships, because it is the parents who provide everything they need to live. In that space, they find that violence, which they identify with conflict, deteriorates the quality of life, and this can occur between parents, parents with them and between classmates. In addition, they relate the quality of life with the care of the natural environment, in which they are included. They demand the possibility of communication with parents and other members of the family and with their classmates. They think that for there to be a good coexistence, tolerance and respect are needed.

For them, the classrooms are a sign of educational quality, depending on the state of construction. In the relationship between quality of life and educational quality, they refer to happiness as the purpose of childhood, in a eudaemonic and non-deontological perspective. They want to be happy now.

The discussion synthesizes the concepts of childhood and quality of life according to the perspectives of children against the most recurrent theories. It is necessary to know that the war that has lashed the country for more than 6 decades has left marks on children and on institutions that influence the meaning of family and school. The environment is a central theme for children that reveal an awareness in which the human being is not the center of the planet but is integrated into a system that demands respect and care.

Children reveal in many comments an epistemological distance that allows them a critical perspective in front of some actions that give them a power of reflection and criticism. The school, in the context of intrafamily and political violence in the region, is an oasis of peace and creativity. They are grateful to the teachers for that. The conclusions synthesize the



findings and the discussion regarding the three themes dealt with in the thesis: meanings of childhood, meanings of the quality of life and meanings of the quality of education.

## Contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>14</b>
<b>1    Representaciones y narrativas sobre la calidad de vida desde la perspectiva de la niñez 19</b>	
1.1   Los estudios sobre la calidad de vida.....	22
1.2   Hacia el análisis de las perspectivas de la calidad de vida .....	25
1.3   Objetivos.....	27
1.3.1   Objetivo general .....	27
1.3.2   Objetivos específicos .....	27
1.4   Metodología .....	27
1.4.1   Las técnicas de la investigación .....	32
1.5   Algunas Investigaciones sobre la calidad de vida y calidad educativa en la infancia 37	
1.6   En síntesis .....	42
<b>2    Discusión teórica.....</b>	<b>44</b>
2.1   Infancia .....	44
2.1.1   Perspectiva histórico-pedagógica .....	49
2.1.2   La moratoria del niño.....	50
2.1.3   La infancia como representación social.....	51
2.1.4   El niño como sujeto de derechos .....	53
2.1.5   La práctica de la libertad del niño en la perspectiva de derechos.....	60
2.1.6   Los espacios del “encierro infantil” .....	63
2.2   Calidad de vida .....	65
2.2.1   La participación y la calidad de vida.....	67
2.2.2   La calidad de vida en la perspectiva sur.....	71
2.2.3   Dimensiones e indicadores de calidad de vida .....	72
2.2.4   Calidad de vida de la infancia.....	76
2.3   Calidad de la educación .....	77
2.3.1   Calidad y cobertura educativa y la perspectiva de derechos.....	78
2.4   Una epistemología de las políticas públicas .....	79
2.4.1   La percepción infantil.....	81
2.5   El “sentido común” de la doxa a la phronesis.....	82

<b>3</b>	<b>Resultados.....</b>	<b>87</b>
3.1	La situación de la infancia en el Eje Cafetero colombiano.....	87
3.2	Caracterización de la infancia en el Paisaje Cultural Cafetero .....	90
3.3	La Construcción del concepto de infancia y niñez según los niños.....	92
3.3.1	<i>La niñez es juego</i> .....	92
3.3.2	<i>La participación infantil</i> .....	100
3.4	Relatos de los niños del Paisaje Cultural Cafetero sobre la calidad de vida y la calidad de la educación .....	105
3.4.1	<i>La estructura familiar según los niños</i> .....	107
3.4.2	<i>La violencia</i> .....	111
3.4.3	<i>El medio ambiente</i> .....	114
3.4.4	<i>La comunicación</i> .....	116
3.4.5	<i>La obediencia – la sumisión</i> .....	117
3.4.6	<i>La convivencia – la tolerancia</i> .....	118
3.4.7	<i>Las aulas</i> .....	122
3.5	Relación calidad de vida y calidad de la educación.....	125
3.5.1	<i>La felicidad</i> .....	125
<b>4</b>	<b>Discusión .....</b>	<b>133</b>
4.1	La niñez.....	133
4.2	La calidad de vida .....	134
4.2.1	<i>Las cicatrices de la guerra</i> .....	135
4.2.2	<i>Hacia una conciencia planetaria</i> .....	137
4.2.3	<i>La distancia epistemológica</i> .....	138
4.3	Calidad de la educación .....	139
<b>5</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>140</b>
5.1	Definiciones de niñez.....	140
5.2	La calidad de vida .....	142
5.3	Calidad de la educación .....	144
5.4	Relaciones entre la calidad de vida y la calidad de la educación.....	145
<b>6</b>	<b>Trabajos citados.....</b>	<b>146</b>
<b>7</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>162</b>

## Lista de figuras

Figura 1. Triangulación de instrumento .....	36
Figura 2. Triangulación interpretativa .....	37
Figura 3. Items de los cuestionarios Kidscreen .....	68
Figura 4. Paisaje cultural cafetero (PCC). .....	89
Figura 5. Población infantil del paisaje cultural cafetero colombiano .....	91
Figura 6. Infografía de la categoría infancia sector rural Paisaje Cultural Cafetero .....	92
Figura 7. Niña jugando a la “rayuela” .....	94
Figura 8. Niños saltando la cuerda .....	96
Figura 10. Etapas de la vida.....	103
Figura 11. Núcleo familiar.....	107
Figura 12. Familia extensa e incorporación de una mascota.....	110
Figura 13. Discusión entre padre e hijo.....	112
Figura 14. Importancia del medio natural .....	114
Figura 15. El medio natural como fuente de la calidad de vida .....	116
Figura 16. El respeto.....	119
Figura 17. Disgusto ante la falta de educación.....	121
Figura 18. Las puertas de la escuela .....	122
Figura 19. El aula ideal.....	123
Figura 20. La escuela ideal.....	124
Figura 21. Rechazo hacia la fachada del colegio.....	124
Figura 22. Compartir momentos agradables.....	129

## Lista de tablas

Tabla 1. Teorías implícitas de la infancia.....	52
---	----

Tabla 5.Indicadores para las dimensiones y los indicadores principales de calidad de vida 73

## **Lista de Anexos**

Anexo 1. Identificación de la calidad de vida .....	163
Anexo 2. Análisis de los resultados de “Identificación de la calidad de vida” .....	168

# Introducción

El término Calidad de Vida ha sido utilizado desde las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, asociado a los términos de bienestar, optimización de las condiciones de vida y, sobre todo, a la posibilidad de satisfacer a cabalidad todas las necesidades humanas. El concepto fue abordado por diversas disciplinas, como la economía (para medir la satisfacción de necesidades), la psicología (para aludir al estado de la salud mental), la política (como elemento de las políticas sociales) y la medicina (como indicador de salud de los pacientes) (Rueda, 2005, citado en Salazar, 2010). En términos generales, este término alude a un conjunto de ideas que explican la cantidad de disciplinas que lo abordan. Según la Organización Mundial de la Salud –OMS–, la calidad de vida es:

La percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno (OMS citado en Salazar, 2010, p. 42).

Graciela Tonon (2005) se refiere al concepto de calidad de vida como la forma de contribuir al estudio del bienestar de las personas. Es más una definición relacionada con el ámbito psicológico, que apunta a su análisis desde una perspectiva de bienestar físico y mental, y que, a su vez, tiene que ver con el desarrollo de las necesidades materiales y las socio-afectivas.

La discusión sobre las diversas definiciones y conceptos que se le atribuyen a la calidad de vida se refiere a la ambigüedad y la pluralidad del término, sobre todo, por la subjetividad

de las miradas individuales que intentan comprender el significado y los ámbitos de la vida a los que se refiere, lo que implican el estudio de las necesidades y las dimensiones en las que se enmarca el término.

Por ejemplo, Eduardo Lora (2008)(2008), asesor principal del Departamento de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo –BID–, plantea que el concepto calidad de vida debe abordarse respecto a las condiciones de vida, las capacidades y la apreciación de la vida y la felicidad. Estas circunstancias están sujetas a las vivencias y las experiencias de las personas.

Al plantear una investigación que aborde la perspectiva de los niños<sup>1</sup> sobre la significación que estos otorgan a la calidad de vida, se puede pensar que los resultados pueden referirse a distintos indicadores que la resuman, de acuerdo con las categorías que permitan analizar las percepciones de los niños. Esto implica revisar las significaciones que tienen sobre lo que implica su desarrollo, subordinado al concepto que ellos construyen, según sus propias experiencias, y al conocimiento que obtienen en su hogar, en la calle y en la escuela.

Casas & Bello (2012), al respecto, consideran que hay aspectos positivos y negativos en la forma en que los niños significan la calidad de vida, porque su discurso se asocia al reto de explorar las formas de evaluación que ellos asumen y que están estrechamente relacionadas con características cualitativas que le atribuyen, y con la ampliación del significado. Esto requiere observarla con mayor profundidad y comprenderla con un enfoque de bienestar o malestar según las vivencias.

En este sentido, es preciso originar nuevos conocimientos sobre calidad de vida de la infancia. En esta investigación, se pretende impulsar la construcción de nuevas miradas sobre

---

<sup>1</sup> Soy consciente de que el genérico niños, referido a los niños y las niñas, puede ser criticado, desde una perspectiva de género, porque alude a una pauta sexista del idioma español, que carece de términos genéricos, distintos a los de cada sexo. Sin embargo, se opta por referirse a los niños como genérico en favor de la fluidez de la lectura, sin que por ello haya una intención de invisibilizar a las niñas o a otras identidades sexuales posibles en la infancia.

el concepto, a partir de un enfoque social que permita comprender el pensamiento de los niños, y de las ideas que ellos construyen sobre vivir su infancia con calidad.

Esta investigación quiere explorar las percepciones de la niñez en las ciencias sociales, para construir un marco teórico renovado, según la consideración de los niños como actores sociales, sujetos de derechos, con el fin de no seguir “reforzando las pasadas pautas de control, negación de autonomía y refuerzo de la dependencia que han venido acompañando al estudio de la infancia” (Gaitán, 2006, pág. 11).

Abordar el concepto calidad de vida expresado por los niños implica comprender la complejidad de su percepción, de acuerdo con sus condiciones externas (económicas, políticas, sociales, culturales y educativas), lo que sugiere una reflexión sobre las posibilidades y las oportunidades que cada uno tiene en su existencia.

Además, se incluyen los aspectos que se relacionan con sus proyectos de vida, sus valores, sus aspiraciones y sus intereses. De las experiencias que surjan de las percepciones infantiles sobre la calidad de vida, se derivan satisfacciones o insatisfacciones en distintos ámbitos que se expresan a través de juicios (Mieles & Tonon, 2012).

La evaluación de la calidad de vida constituye uno de los indicadores más importantes del desarrollo humano de una sociedad, al otorgar importancia a las experiencias de vida cotidiana de las personas más allá de aquellas condiciones definidas como "adecuadas" por los expertos. Al explorar la experiencia vital se conocen las carencias y las potencialidades y la relación entre la esfera individual y social, materias fundamentales en el campo de las políticas públicas en las que se requiere atender a la prevención y promoción desde enfoques más interdisciplinarios, interprogramáticos e intersectoriales que promuevan la calidad de vida y construyan bases sólidas para el cambio social positivo (p. 77).

Desde la perspectiva de los derechos de los niños, conviene resaltar que, tras la Declaración Internacional de los Derechos del Niño, se asociaron aspectos de la calidad de vida de la infancia, y se ha buscado que los niños expresen sus intereses como una forma de ejercer sus derechos. Pues bien, a esta expresión de los intereses infantiles por los propios niños se refiere este trabajo.



El resultado de esta investigación puede ser interesante para comprender la forma como los niños ven su realidad y para saber cómo creen que puede ser mejorada, según sus imaginarios, qué modificaciones se deben hacer en diferentes aspectos de su vida, con la certeza de que en su punto de vista, los conceptos de calidad de vida y calidad de educación están marcados por sus experiencias.

Por otra parte, es preciso definir la calidad de la educación, puesto que, en ocasiones, se dice que es “mala” o “buena”, y se olvida que lo que atañe al campo educativo está ligado a un proceso intersubjetivo en el que el Estado, el maestro, el estudiante, la familia y el entorno tienen responsabilidades en el proceso formativo de los niños.

La calidad de la educación va más allá de una calificación positiva o negativa a los estudiantes o en la acreditación institucional. La verdadera calidad tiene que ser evaluada también según el trabajo en grupo y las relaciones efectivas que se establezcan entre los actores: estudiantes, padres de familia, estado y sociedad. La calidad educativa debe superar los parámetros estandarizados que suelen desconocer aspectos relacionales y subjetivos entre las personas que se forman y entre la educación, las infancias y los territorios. Por consiguiente, calidad de vida y calidad de la educación son dos conceptos inherentes al derecho a la educación desde el nacimiento, es decir, implica una alianza entre la educación y la vida, en la que una puede depender de la otra, en una sintaxis que no se puede separar de la cotidianidad de los niños.

Si se concede que hay una relación estrecha entre la educación y la vida, entre la escuela y el entorno, entre la formación y el contexto económico, político y cultural, para estudiar los procesos educativos, es preciso observar, así sea mínimamente, todos los subprocesos que puede traer cada una de estas relaciones, y se deben buscar conexiones exactas entre todas para lograr que los niños puedan expresarse frente a la calidad de su vida y de su educación, para sistematizar su realidad en términos sociales y heurísticos.

En síntesis, se busca aquí identificar los significados que le dan los niños a la calidad de su vida y de su educación, en sus narrativas y sus opiniones.

Este gran objetivo se desglosa en tres:

Hallar los significados de los niños del término niñez.

Hallar los significados de los niños del término calidad de vida.

Hallar los significados de los niños del término calidad educativa.

Para complejizar el problema, se procurará, además, establecer relaciones entre estas tres categorías o grandes temas, con el fin de tener una comprensión que abarque la actividad infantil en sus principales espacios de relaciones.

# 1 Representaciones y narrativas sobre la calidad de vida desde la perspectiva de la niñez

La calidad de vida y la calidad educativa aparecen en muchas definiciones que difieren entre sí y que presentan distintos niveles de complejidad. Ambos términos responden a una preocupación por mejorar sus condiciones y su desarrollo<sup>2</sup>, ya sea en el ambiente cercano de convivencia, en el entorno laboral, en la institución educativa o en las familias.

El término *calidad de vida*, empezó a mencionarse desde 1932, cuando el economista Pigoud (citado en Tonon, 2005) utilizó la expresión para referirse a las *condiciones de vida enmarcadas en los logros materiales que alcanza el ser humano, además de los aspectos subjetivos que dichas posesiones acarrearán*.

El estudio de la calidad de vida y de la calidad educativa se ha ido madurando y se ha adoptado como objeto de estudio en las ciencias sociales, en la medida en que estos fenómenos son estudiados por varias disciplinas del conocimiento. No obstante, en los intereses de las investigaciones en torno al tema, ambas concepciones se han centrado en la discusión que suscitan los términos desde la óptica de los adultos y no se consulta a los niños que, sin duda, también desarrollan sus propias interpretaciones, con significados que pueden ampliar los conceptos de las investigaciones.

---

<sup>2</sup> Esta afirmación no implica la adhesión a posiciones ingenuas respecto a las formas en que las relaciones de poder, el dominio y la hegemonía van llevando también a la destrucción entre seres humanos, en el marco del sistema capitalista, patriarcal, adulto-céntrico y occidental.

La nueva perspectiva se empezó a elaborar en la década de los ochenta del siglo pasado, cuando se realizaron investigaciones y proyectos relacionados con los niños que contaron y ofrecieron sus relatos sobre el significado de la calidad de vida y sobre la calidad educativa. Al respecto, en la actualidad ha crecido el interés por conocer la mirada de los niños frente a estos dos conceptos. De hecho, en la Declaración sobre los Derechos del Niño–DDN–, mediante la formulación de políticas, programas y proyectos, se busca responder a las necesidades y las expectativas de los niños en diferentes contextos (UNICEF, 2002).

María Dilia Mieles y Alejandro Acosta (2012) consideran que esa nueva mirada permitió polemizar sobre las declaraciones de los adultos sobre el tema, pues, los niños:

(...) son sujetos pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos y promoverlos como constructores de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones, capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y los de las comunidades inmediatas y más generales, y de generar alternativas o proyectos que contribuyan a la superación de las situaciones desfavorables (p. 206).

En la actualidad, la infancia es el punto de partida para construir las bases sobre las que reposarán las condiciones de la calidad de vida, teniendo en cuenta la que los niños fundamentan la edificación del futuro.

Los niños viven en una estructura social y, en ese sentido, la atención de sus necesidades es una prioridad de los Estados y un reto para la sociedad, dados los múltiples factores que caracterizan la infancia (expectativas y problemas) que se derivan de sus contextos donde tienen sus vivencias que expresan en sus narraciones.

La atención de los niños exige hacer cumplir sus derechos en los aspectos que determinan su bienestar. Esto implica trabajar por su calidad de vida y su acceso a una educación de calidad. En esta forma, esta investigación, busca estudiar los temas relativos a la infancia, que se relacionan con la vida de calidad. Esto es, la salud, la educación, el bienestar, la satisfacción de sus necesidades, el uso del tiempo libre, la forma como construyen sus valores, el ocio y sus intereses. Estos elementos, considerados en las políticas que reconozcan y valoren su condición, pueden garantizar la calidad de vida y la calidad educativa para todos los niños.

Campbell, Converse y Rodgers (1976) hablan de la infancia y la adolescencia, y plantean que las dimensiones subjetivas de la calidad de vida deben incluir “percepciones, evaluaciones y aspiraciones” de los propios sujetos implicados (citado en Casas, 1996). En atención a esta inquietud, la presente investigación buscó comprender las concepciones de los niños sobre la calidad de vida y sobre la calidad educativa, lo que implicó un desafío metodológico porque fue necesario avanzar en la comprensión del sentido y el significado que los niños dan a sus vidas y sus experiencias en su entorno. Los relatos obtenidos señalan momentos cruciales de su infancia y se refieren a la complejidad creciente de los dos conceptos. Santos(2009), lo explica de la siguiente manera:

Las nuevas formas de conocimiento y procedimientos de investigación compatibles con el paradigma comprensivo- interpretativo o cualitativo, es lo que permite la construcción de un “conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo (p. 30).

De modo que, desarrollar la investigación implica lo que para Guardián-Fernández(2007) es:

La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio - cultural e histórica y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (p. 112).

Asimismo, dadas las circunstancias relacionadas con el sentido que los niños le otorgan a la calidad de vida y a la calidad educativa, es preciso enfocar la comprensión de su subjetividad, destacando la *comprensión*, como nuestra manera de aproximarnos a las cosas. Comprender la forma como los niños hablan de sí mismos, cómo expresan, cómo simbolizan y cómo significan su propio mundo en un diálogo a través de dibujos, en los que le dan sentido a lo que para ellos es la calidad de vida y la calidad de su educación. De esta manera, la subjetividad de los niños es relevante para la investigación porque es el eje central para acceder a sus pensamientos. En este contexto, se privilegia la experiencia y las formas de enunciación de los niños, para comprender las construcciones que ellos hacen sobre la vida y sus expectativas de calidad de su existencia y de su educación.

## 1.1 Los estudios sobre la calidad de vida

Los estudios sobre la calidad de vida adquieren particular relevancia en Colombia porque sugieren un interés por abordar el bienestar de las personas, mediante la satisfacción de las necesidades de poblaciones vulnerables (como los grupos poblacionales que se encuentran en desventaja social), y según la concepción sobre el concepto de dignidad humana<sup>3</sup> y de las vivencias que se expresan en las voces de los niños de la región en la que se desarrolló el presente estudio, que están ubicados en el “Paisaje Cultural Cafetero” de Colombia.

Es allí donde reside el aporte de la investigación para abordar la concepción de calidad de vida y de la calidad de la educación, en un panorama específico, en busca de contribuir con nuevos aportes a la noción de calidad de vida.

El desarrollo humano<sup>4</sup> debe ser equiparado con el concepto de calidad de vida como la redistribución de la riqueza y como la igualdad de oportunidades económicas. Partiendo del

---

<sup>3</sup> El concepto de dignidad humana es una expresión ética. En algunas constituciones latinoamericanas (como la brasileña y la chilena), este concepto aparece en relación con el respeto que se le debe a la persona humana (Michellini, 2010).

<sup>4</sup> “Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Las personas son la verdadera riqueza de las naciones. Por lo tanto, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore” (PNUD, 2016).

concepto de *Capacidad*<sup>5</sup> de Amartya Sen y Martha Nussbaum(1993)<sup>6</sup>, se logran desplazar procesos teóricos por las vivencias de los niños.

En síntesis, el interés investigativo consiste en comprender las percepciones de los niños sobre la calidad de la vida y la calidad de la educación, partiendo de sus concepciones, las que están impregnadas por sus vivencias en la familia y por la influencia de las relaciones con los amigos, en la escuela, en la vida social y es afectada por los medios masivos de comunicación, por sus relaciones en los grupos con los que interactúa, por sus circunstancias étnicas y de género, entre otros factores que crean nuevas miradas sobre el concepto de *bienestar*<sup>7</sup>.

Así mismo, identificar, analizar y comprender sus realidades, vivencias, experiencias, sensaciones, emociones y percepciones<sup>8</sup>, mediante métodos cualitativos en los que se tenga

---

<sup>5</sup> “La palabra capacidad no es particularmente atractiva. Suena como algo tecnológico y, para algunos, puede sugerir la imagen de estrategias nucleares frotándose las manos de placer por algún plan contingente de bárbaro heroísmo. El término no es muy favorable por el histórico capacidad Brown, que encarecía determinadas parcelas de tierra –no seres humanos– sobre la base firme de que eran bienes raíces que “tenían capacidades”. Quizá se hubiera podido elegir una mejor palabra cuando hace algunos años traté de explorar un enfoque particular del bienestar y la ventaja en términos de la habilidad de una persona para hacer actos valiosos, o alcanzar estados para ser valiosos. Se eligió esta expresión para representar las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser: los distintos funcionamientos que se pueden lograr” (Sen & Nussbaum, 1993, pág. 30).

<sup>6</sup> Estos autores plantean una teoría política respecto a que toda persona debe estar en la capacidad de vivir bien, destacando un ideal eudemonista, al igual que la importancia de las emociones para el conocimiento.

<sup>7</sup> Para Amartya Sen (1993), “bienestar es la capacidad de llevar una vida en donde se puedan suplir todas las necesidades. El bienestar humano implica tener seguridad personal y ambiental, acceso a bienes materiales para llevar una vida digna, buena salud y buenas relaciones sociales, todo lo cual guarda una estrecha relación con y subyace a la libertad para tomar decisiones y actuar” (p. 67).

<sup>8</sup> Se ha hablado de imaginarios en relación con la teoría de Castoriadis (1989) respecto a la institución imaginaria de la sociedad. Pero Castoriadis habla del imaginario radical, de cómo la imaginación consigue cosas nuevas, mientras que la lógica racional solo se atiene a sus propios postulados. Por eso, aquí

en cuenta las dimensiones individual y colectiva, permitirá buscar alternativas que contribuyan a comprender la calidad de vida en Colombia, además de servir para desarrollar estrategias educativas mediante la conformación de espacios abiertos y dedicados al diálogo, la discusión y a las experiencias comunes. Se trata de experiencias que permiten construir alternativas de socialización en el proceso académico y propician nuevos espacios de reflexión y análisis, y toman la escuela como escenario para aceptar la diversidad de concepciones y percepciones de la calidad de vida, en el que se recrean y comparten algunas situaciones según las necesidades de la educación.

Para ello, se procedió a obtener narraciones de los niños, mediadas por la reflexión problemática del contexto y del reconocimiento de los cambios sociales que han afectado las subjetividades, a las instituciones que exigen prácticas sociales y estrategias innovadoras que se aproximen a las realidades de los niños de básica primaria ubicados en el Paisaje Cultural Cafetero.

A medida que los niños van creciendo y se van formando como personas, tienen una mirada propia del mundo, valores contruidos en sus relaciones familiares, escolares y contextuales y expectativas de futuro vislumbradas según los imaginarios sociales. Producen también sus propias representaciones de lo bello, lo bueno y lo justo que difieren de las de los adultos, y que son los motivos del presente reto investigativo, que consiste en dar importancia a la voz, las reflexiones, los relatos y los pensamientos de los niños, que permiten identificar el trasfondo de sus discurso mediante una mirada sociológica que parta de sus experiencias.

En este sentido, surge la pregunta por *las prácticas discursivas sobre la calidad de vida que provienen de las narrativas de niños escolarizados de básica primaria que integran el paisaje cultural cafetero colombiano*.

La anterior pregunta representa el interés investigativo y surge porque el concepto *calidad de vida* ha sido abordado por diversos enfoques como el de las condiciones de vida

---

preferimos referirnos a las representaciones, en el sentido en que lo trabaja Moscovici (1986) y Jodelet (2007).



(necesidades básicas, (Max-Neef, 1998)), el de las capacidades (índice de desarrollo humano,(PNUD, 2011)) y las apreciaciones sobre la vida (Ferrater-Mora, 1956) y la felicidad<sup>9</sup>, que fue el postulado del eudemonismo aristotélico (Aristóteles, 1094a/2005)<sup>10</sup>. La felicidad, sin embargo es una noción subjetiva que depende de las influencias culturales y factores personales le otorgan significado a este término. Por esta razón, Sabater cambia la palabra felicidad por alegría, porque esta es más objetiva, dado que se puede reconocer a una persona alegre, pero no a una persona feliz (Sabater, 1991). No obstante, aunque las apreciaciones no sustituyen los indicadores objetivos, sí pueden complementarlos para comprender lo que realmente importa los niños, lo que suscita relatos y opiniones que pueden aportar a la reflexión sobre el problema.

## **1.2 Hacia el análisis de las perspectivas de la calidad de vida**

Las perspectivas de la calidad de vida comprendidas a partir del concepto de los niños, es un aspecto clave para su futuro, puesto que les permitirá desarrollarse y dirigirse en un mundo en el que se respete sus derechos, se consideren seriamente sus deseos y sus sueños y se tengan en cuenta los intereses que expresan.

María Martina Casullo (1990), frente a la representación del auto concepto, lo define como: “una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales” (p.16). Esta evaluación exige partir de los discursos

---

<sup>9</sup> “Para Aristóteles la virtud, areté, es la excelencia en el hacer del hombre, es su aptitud para la vida racional: el alma humana encuentra su más alta satisfacción en la práctica de las virtudes intelectuales, en el ejercicio de sus facultades racionales. La felicidad señala la perfecta satisfacción, la plenitud del hombre que ha alcanzado el completo desarrollo de su ser verdadero, en plena conformidad consigo mismo y con el orden del cosmos” (Robin, 1963, pág. 72).

<sup>10</sup> Las citas de Aristóteles las hacemos de acuerdo con la publicación de Immanuel Bekker en 1831-1836 de la obra completa de Aristóteles. Se indica la página (1094), y luego la columna (a ó b) donde empieza el texto, y luego el año de la traducción del griego del que se cita el texto).

de los niños para dar significado a la calidad de vida y de la educación, de modo que se trata de una interpretación de sus discursos narrativos y sus opiniones.

De acuerdo con lo anterior, la calidad de vida y de la educación para los niños suscita las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los deseos de los niños frente a sus propias expectativas?
- ¿En qué consiste el término calidad?
- ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para afirmar si una persona goza de una vida y una educación de calidad?
- ¿Qué condiciones propician u obstruyen el desarrollo y el bienestar de los niños?
- ¿De qué manera influye el contexto sociocultural, económico y político en el desarrollo de los niños?
- ¿Cómo se condicionan los aspectos que rigen la vida de un niño respecto a la calidad de vida y de educación?
- ¿Se puede medir la calidad de vida y la calidad de la educación?

Al obtener respuestas de estas preguntas, los resultados del proceso investigativo buscaron influir en las políticas públicas sobre calidad de vida y calidad de la educación para los niños, en la medida que se pretendió construir una plataforma conceptual que sirviera de referencia para otros trabajos de investigación semejantes, en los que se visualizaran los puntos de vista de los niños, como personas importantes, pensantes y contribuyentes al mejoramiento y la construcción de la sociedad.

Las preguntas formuladas procuran un análisis reflexivo alrededor del estudio sobre la calidad de vida según los niños, sobre todo si se persigue la línea de investigación que tiene que ver con la percepción y concepción, asociada a la educación expresada por los niños.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

La investigación tuvo como objetivo general:

- Comprender los enfoques de desarrollo humano y las dimensiones indicativas de la calidad de vida en palabras de los niños en edad escolar de básica primaria del paisaje cultural cafetero colombiano.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Para ello se contó con una estructura coherente en los objetivos específicos, de esta manera se tiene lo siguiente:

- Identificar y analizar las relaciones categoriales entre infancia y calidad de vida, y sus implicaciones en la calidad de la educación en el entorno rural del paisaje cultural cafetero colombiano.
- Identificar nuevas dimensiones del desarrollo humano, que pueden ser incorporadas en las políticas públicas de niñez, con las lógicas contextuales del desarrollo educativo.
- Proponer alternativas teóricas y metodológicas para enfocar el desarrollo humano a partir de las percepciones de las niñas y los niños sobre la calidad de vida en el paisaje cultural cafetero colombiano.

## **1.4 Metodología**

La comprensión holística de las narrativas sobre calidad de vida de los niños participantes en este estudio implicó un desafío epistemológico, puesto que se buscó comprender el significado que los pequeños le otorgaron a su propia existencia y a las relaciones que asocian en ella, a sus vivencias personales, en asuntos claves.

Santos (2009) afirma que este tipo de investigaciones implican asumir nuevos procedimientos de acuerdo con un paradigma comprensivo-interpretativo, lo que permite

construir un “conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo” (p. 30). Este es un conocimiento que, en palabras de Guardian-Fernández (2007), sugiere desarrollar el estudio teniendo en cuenta la descripción cualitativa de los hallazgos obtenidos, porque sirven para recuperar las subjetividades que permitan construir la vida humana, para comprender la realidad social y cultural de los actores.

Asimismo, Taylor & Bogdan (1994) consideran que los objetivos principales de este tipo de estudios tienen que ver con los descubrimientos, más que con la comprobación de datos estadísticos. Por lo tanto, se busca analizar las respuestas de los niños participantes con una mirada holística, según su propia lógica.

Por estas razones, es preciso destacar que la comprensión de los niños sobre la calidad de vida obedece a sus condiciones de existencia, y se relacionan con los fenómenos de la vida cotidiana. Por ello, para acceder a sus miradas, se requiere comprender sus perspectivas y las implicaciones en la calidad de la educación, referidas a las prácticas discursivas de los niños que hacen parte del Eje Cafetero colombiano y así, nutrir las políticas públicas en la infancia. Además de abordar el tema mediante un análisis de los enfoques del desarrollo humano y las dimensiones que indican la calidad de vida. Esto sugiere determinar las relaciones categoriales entre infancia y calidad de vida, y sus implicaciones en la calidad de la educación en el entorno rural, con el fin de proponer alternativas teóricas y metodológicas para el desarrollo humano infantil.

Estos factores de estudio son relevantes para la investigación, mientras sea posible acceder al contexto educativo y familiar. El estudio sobre calidad de vida según los niños es relevante porque en Colombia se observa un interés por abordar el bienestar según la satisfacción que producen los bienes materiales en poblaciones vulnerables, y de acuerdo con la concepción que tienen los niños sobre el ideal de una vida digna.

Para el interés del presente estudio, se desarrolló un marco teórico con apoyo de otras investigaciones que privilegian las formas de enunciación de los niños participantes, para comprender su perspectiva y construir nuevos conocimientos sobre la calidad de vida en el contexto educativo. Esto implicó utilizar formas de recogerla información sobre las concepciones y las situaciones que, según los niños, producen bienestar y malestar.

Carlos Sabino (1992) encuentra que la investigación que se basa en un trabajo de campo trata directamente con las fuentes de información, que son el objeto de estudio, y que aportan los datos y la información que se requiere para llegar a conclusiones. Trabajar con enunciados o postulados no es un obstáculo para que la investigación sea flexible, Estos orientan la investigación y activan procesos culturales que tienen implicaciones en los resultados. En nuestro caso, la ayuda de un campo teórico sobre la calidad de vida y sobre la calidad educativa permite encontrar la forma de aportarle a las políticas de infancia y a los procesos pedagógicos que, en todo caso, tienen detrás marcos teóricos referenciales.

En consecuencia, se tuvieron en cuenta los enfoques de las investigaciones que fueron consultadas (Cabrera & Vela, 2016; UNICEF, 2007; Riaño, 2014; Miele, Tonon, & Alvarado, 2012) para retomar algunas dinámicas de trabajo. De igual manera, esta búsqueda de información primaria fue útil para determinar el enfoque que permitió abordar el concepto de calidad de vida y calidad educativa, y ayudó a delimitar los grupos de discusión para la construcción conceptual, que conformó el trabajo de campo, mediante la implementación del instrumento que permitió acercar la teoría y el método.

Esta investigación es cualitativa, según la clasificación de Creswell (2007), que habla de investigaciones cualitativas y cuantitativas. Esta división ha llegado a considerarse, incluso, como paradigmática, y se habla de paradigma cuantitativo o cualitativo, lo que es un tanto forzado, cuando el sentido de paradigma había sido utilizado por Thomas Khun (1995) para referirse a las revoluciones científicas en las que el paradigma de la ciencia normal puede ser sustituido por un nuevo paradigma, es decir, por una nueva forma de pensar una ciencia. De todas formas, el tipo de investigación que se realizó no acude a estandarizaciones de saberes instituidos ni se limita a contabilizar datos para darles un tratamiento estadístico. La reflexión que emprendimos se basó en una intuición respecto a los posibles aportes que los niños podían ofrecer, mediante sus relatos y sus opiniones, sobre los dos temas que ya hemos repetido: la calidad de vida y la calidad de la educación. En esta forma, podemos entregar en este informe un conocimiento que no puede ser estandarizado y mucho menos universalizado, porque se limita a unas narrativas y unos discursos de unos niños, mediante unas herramientas metodológicas abiertas, cuyos resultados no pueden ser tratados según la concepción de la

ciencia positivista que tiene pretensiones de universalidad y que basa en el método su criterio de validez (Ángel & Herrera, 2011).

Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997) dicen respecto a las investigaciones cualitativas que su búsqueda apunta a hacer una aproximación a situaciones sociales con el fin de explorarlas, describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen las personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas ni con pretensiones de generalización.

Este trabajo, entonces, obtiene relatos y voces de los niños, y ese es su primer reto metodológico. El segundo reto es su interpretación. Y ambos retos aluden a problemas metodológicos diferentes. Para obtener los relatos, se acudió a la tradición etnográfica que proporcionó a las ciencias sociales la mayoría de los instrumentos para aproximarse a realidades desconocidas y que ha sido ampliada por teóricos como Jesús Ibáñez (1979). Y el segundo reto presenta problemas que se intentaron resolver mediante algunas consideraciones hermenéuticas.

Para efectos de lo anterior, se trabajó con niñas y niños pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3<sup>11</sup> del Eje Cafetero colombiano, que son los estratos más bajos.

A continuación, se relacionan otros datos generales del estudio:

1. Población total del área de estudio: 595.884.
2. Número de municipios que conforman el paisaje cultural cafetero colombiano: 47.
3. Total Niños y Niñas del área de estudio: 197.626.

---

<sup>11</sup> En Colombia, se clasifica la población por estratos, lo cual tiene efectos en los subsidios en los servicios públicos, en el sistema de salud y en el impuesto predial, entre otros aspectos. El estrato 1 es el de más bajos ingresos y el 6 el de más altos ingresos. Los servicios públicos, por ejemplo, son subsidiados en los estratos 1, 2 y 3, en escalas diferentes, el estrato 4 paga tarifa plena y a los estratos 5 y 6 pagan un excedente para subsidiar los tres estratos más bajos. Lo mismo sucede en el sistema de salud. La clasificación se realiza según una encuesta en el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales –SISBEN– que determina el estrato a que pertenece una familia.

4. Total, Niños y Niñas ubicados en la zona rural del paisaje cultural cafetero colombiano: 54.910.
5. Total, escuelas rurales del paisaje cultural cafetero colombiano: 1.859
6. Promedio de estudiantes por cada escuela: 35.

Los grupos con los que se trabajó en la investigación corresponde a lo que Hernández, Fernández y Baptista(2006) llaman una muestra intencionada que, según ellos permite elegir los elementos objetos de estudio sin que se dependa estrictamente de algo probabilístico, pues lo que se busca son las causas y los motivos que caracterizan la investigación. En este sentido, no se trata de una muestra estadística. Teniendo en cuenta la consideración anterior, los factores que se tuvieron en cuenta para la selección de los grupos son los siguientes:

1. Municipios donde se realizará trabajo de campo: Manizales, Armenia y Pereira.
2. Número de escuelas: Una por cada municipio.
3. Número de niños: 24.
4. Personas de estudio: ocho por cada colegio.
5. Composición del grupo: 8 niños, 4 de cada sexo.
6. Edad: entre 7 y 10 años.
7. Sexo: Masculino y Femenino.
8. Escolaridad: Tercero y quinto de primaria.
9. Duración: no más de 60 minutos por cada grupo.

Los grupos se seleccionaron intencionadamente, teniendo en cuenta que los participantes en la investigación estuvieron interesados y contaron con el consentimiento de sus padres. Aquí, se indagó sobre cómo entienden el bienestar para determinar la mejor técnica que llevara a conocer cómo entienden la calidad de vida.

Para la estimación de los parámetros de las variables objeto de estudio, se realizó una prueba piloto. Con estos estimadores puntuales (cuantitativos y cualitativos) se definieron los errores estándar necesarios para el tamaño de la muestra. El grado de representación y

confiabilidad permitió realizar estimaciones para cada uno de los municipios del paisaje cultural cafetero colombiano donde se trabajó, teniendo en cuenta el género.

De todos modos, en función de lo expuesto, la representatividad y la generalización no forman parte de las intenciones de la presente investigación, dado que son los sentidos sobre la calidad de la educación y la calidad de vida lo que nos interesa obtener como parte de la experiencia infantil, en el Paisaje Cultural Cafetero colombiano, en la actualidad.

#### **1.4.1 Las técnicas de la investigación**

El objetivo principal de esta investigación fue conocer las prácticas y discursos sobre la calidad de vida y la calidad educativa en niños del Eje Cafetero colombiano, para lo cual se realizaron *grupos de discusión*, que son entrevistas grupales abiertas sobre un tema inicial propuesto, que van derivando, según su propia dinámica, en otros temas y otras intenciones. Los grupos de discusión fueron propuestos inicialmente por Jesús Ibáñez Alonso (Ibáñez, 1979), y han evolucionado desde entonces respecto a las disciplinas que los fundamentan y las formas de desarrollarlos. La diferencia entre un grupo de discusión y un grupo focal podría figurarse como la diferencia entre una entrevista abierta y una entrevista cerrada o estructurada. Los grupos de discusión buscan narrativas y opiniones que son controladas por el grupo, de modo que se trata de una especie de activación de una memoria grupal, en la que los integrantes del grupo son libres de expresar sus propias opiniones y sus propios ajustes a los relatos colectivos.

“Para el investigador cualitativo son claves todos y cada uno de los puntos de vista, ya que son estos los que le permiten esa heterogeneidad de la investigación y la enriquecen” (Pourtois & Desmet, 1992, pág. 35). Por esta razón, en estos espacios se busca, mediante el relato oral y escrito expresado en las narrativas de los niños, desarrollar de forma dinámica las percepciones que tienen los protagonistas sobre las categorías centrales: calidad de vida y calidad educativa, enriqueciéndolas y resiniificándolas sin necesidad de presentar concepciones ya establecidas.

Se conformaron tres grupos, el primero se eligió de la escuela rural de Manizales San Pio X, el segundo grupo se ubicó en la escuela rural de Pereira Manuelita Sáenz, y el tercer grupo,



en una escuela rural de Armenia CASD Hermógenes Maza; cada grupo estuvo compuesto por ocho niños (cuatro niños y cuatro niñas), de estratos 1, 2 y 3, para un total de 24 participantes.

La selección de los se realizó mediante una entrevista previa (Anexo A), con los docentes de cada escuela, para que ellos eligieran a dos niñas y dos niños que notaran muy sociables y otros dos niños y dos niñas que no lo fueran tanto.

La recolección de los datos requirió la autorización de las autoridades de las instituciones para participar en el proyecto. Luego, se dio a conocer el motivo y el propósito de la investigación en constancia de la responsabilidad y conforme a la realización del trabajo investigativo. Finalmente, se aclaró que las actividades se consignaron bajo la figura del anonimato, confidencialidad y participación voluntaria, a los estudiantes que conformaron la muestra. De igual manera, una vez finalizada la investigación, se advirtió que el material final es de fácil acceso para quienes deseen consultarlo.

Se reunió el grupo y se realizó el protocolo para romper el hielo y conocer los primeros conceptos de los niños acerca de la calidad de vida y la calidad educativa, de modo que se les solicitó que hicieran un dibujo en el que respondieran la siguiente pregunta:

*¿Cuáles son los aspectos de la vida que le dan mayor alegría y cuáles le producen tristeza?*

A continuación, se orientó a los niños para que realizaran un dibujo en el que expresaran sus apreciaciones sobre la calidad de vida y sobre sus conocimientos sobre los conceptos tratados antes de mostrarles un video relacionado con el tema. Para ello, se utilizaron las siguientes preguntas en el desarrollo de la conversación:

- ¿Cuáles son los aspectos de la vida que más valora?
- ¿Cuáles aspectos de la vida cambiaría?
- ¿Qué aspectos destaca de la escuela que le produzcan alegría?
- ¿Qué aspectos no le gustan de su institución? (bien sea desde la relación con los compañeros, docentes o directivos).

A partir de las respuestas, se creó una visión conjunta de lo que se comprende por calidad de vida y cómo influye la educación y el colegio en su bienestar.

Una vez los niños terminaron de responder las preguntas formuladas, se les proyectó un video en el que se mostraron diferentes imágenes sobre la calidad de vida, la calidad educativa y la felicidad en la niñez. A continuación, se les solicitó que hicieran el dibujo en el que plasmaran cómo es la calidad de vida en su casa, en su barrio, en la vereda, en el colegio, en la ciudad y en el país. Además, se les pidió que dibujaran la forma como ayudarían a mejorar la calidad de vida de esos sitios. La actividad finalizó con un diálogo con los niños sobre los dibujos para descubrir si los temas mostrados en el video influyeron en su percepción sobre los conceptos centrales.

Cabe observar que la interpretación de un dibujo se realiza mediante un método propio, diferente al de la interpretación de un texto. En este segmento, se interpretaron los dibujos teniendo en cuenta lo que dice Nicole Bédard (2002), que los infantes otorgan sentido, asocian e interpretan los colores de acuerdo con la realidad que ellos mismos perciben y según las connotaciones sociales y culturales que prevén, su capacidad imaginativa es mayor, y por eso se estima que es posible lograr dilucidar sus dibujos.

Inicialmente, se mostraron los dibujos de los niños junto a la interpretación dada por cada uno de ellos, de esta manera se logró comprender qué significaban para ellos en contraste con las respuestas dadas a las preguntas.

Seguidamente se elaboró un cuadro en el que se transcribió la forma como los niños ayudarían a mejorar la calidad de vida de su entorno, mediante la asociación de palabras al concepto calidad de vida y de calidad educativa. Este ejercicio sirvió para socializar las preguntas orientadoras con el fin de ampliar la visión de lo propuesto en los objetivos. Luego, los participantes tuvieron una reflexión que dio paso a la elaboración de un cartel que contuviera todas las palabras con las que asocian la calidad de vida.

Para diferenciar los aportes en la categoría de género, se asignó un color a las contribuciones de cada uno de los participantes, para identificar con claridad de quién eran los conceptos. El propósito fue construir un concepto a partir de las palabras con las que

asocian la noción de Calidad de Vida. Para lograrlo, se procedió de manera individual con el uso de papel y lápiz para plasmar sus perspectivas, sus concepciones y sus vivencias sobre la calidad de vida en sus familias, en el colegio, en la ciudad y en la casa, y se les pidió que expresaran qué cambiarían en esos lugares para mejorar su Calidad de Vida.

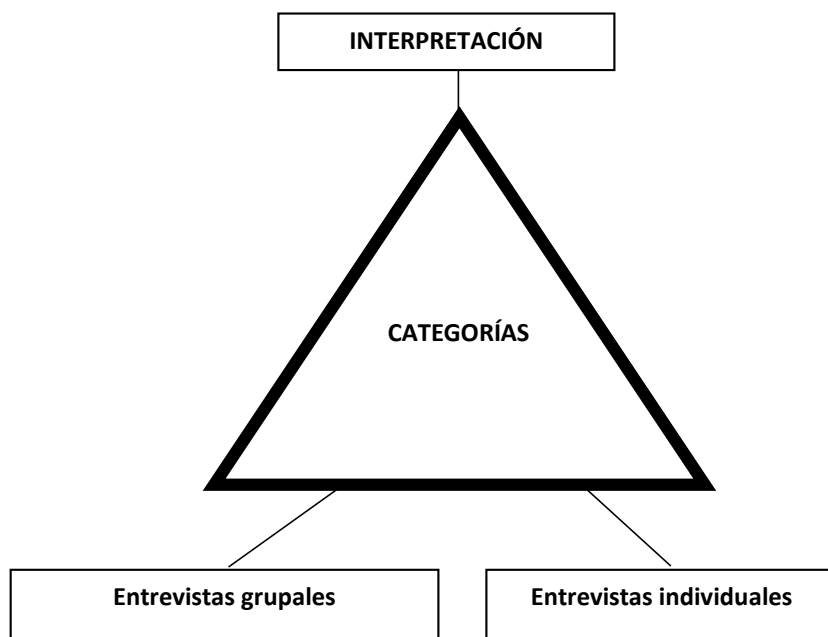
Finalmente, se procedió a realizar la interpretación de las producciones obtenidas en las actividades realizadas con los niños, de acuerdo con la relación de las categorías emergentes de los principales hallazgos del estudio, las cuales se expondrán en los siguientes capítulos.

Como complemento, se realizó una revisión documental que permitió confrontar las concepciones sobre calidad de vida y calidad educativa que surgieron en el trabajo de campo con estos conceptos como aparecen en la literatura. Este análisis, se elaboró como una triangulación de la información que permitiera abrir nuevos campos de indagación.

El análisis de las producciones buscó indagar en las voces y producciones de los niños, garantizando la coherencia con las estrategias empleadas y permitiendo un acercamiento a sus narraciones, en una interrelación en la que la subjetividad se torna central. Además, la información se insertó en matrices creadas a partir de las categorías de análisis con el fin de alcanzar su triangulación.

La triangulación es definida como “el uso de dos o más métodos en la recogida de datos a propósito del estudio de un fragmento de la conducta humana” (Cohen & Manion, 1980, citados por Pourtois & Desmet, 1992, pág. 61).

**Figura 1. Triangulación de instrumento**

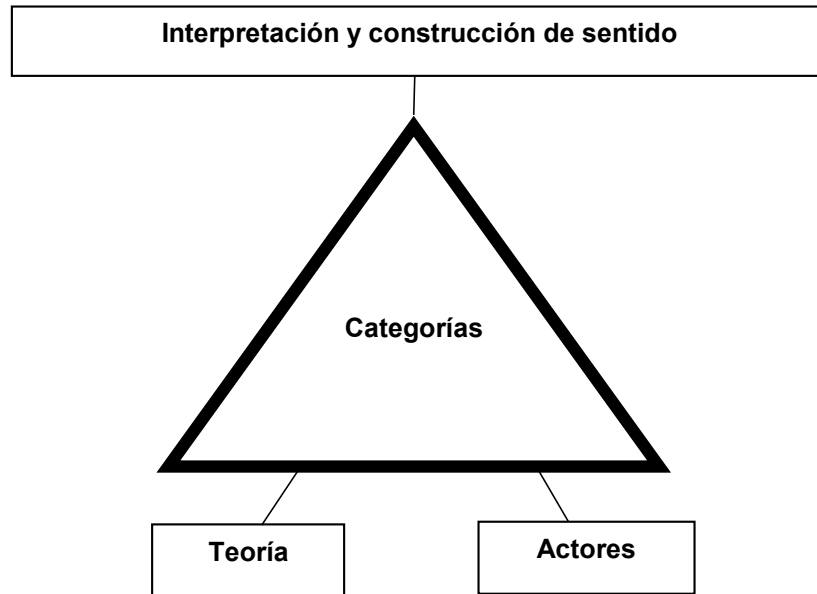


Fuente: Buitrago *et. al* (2011).

Para Pourtois & Desmet (1992), la forma de combinar los métodos de investigación depende del interés de los investigadores para alcanzar el objetivo de la investigación. Por esta razón, se dio especial atención a los instrumentos que, a juicio del investigador, permiten observar la realidad que se desea conocer.

Una vez se realiza una triangulación de la información a la luz de la teoría con la cual se analizó la información y la construcción de sentido que da el investigador, se alimentaron las categorías deductivas e inductivas de análisis (Ver figura 2)

**Figura 2. Triangulación interpretativa**



Fuente. (Buitrago *et al.*, 2011, p. 54).

### **1.5 Algunas Investigaciones sobre la calidad de vida y calidad educativa en la infancia**

Llama la atención que las investigaciones y las estrategias llevadas a cabo para fortalecer los estudios sobre el concepto de calidad de vida y educación se han centrado en concepciones de necesidad manifiestas por los adultos. Los estudios sobre este concepto han revelado estas necesidades, observándose que aún se ciñen a categorías tradicionales como los índices de necesidades básicas insatisfechas –NBI–.

Los atributos, entendidos como los beneficios o bondades de las ciencias sociales y las ciencias de la educación permiten pensar que, en educación, el concepto de calidad de vida y su incidencia en la calidad de la educación debe ser abordado mediante una mirada interdisciplinaria y multidimensional.

A continuación, se resaltan algunos estudios relacionados:

1. María Belén Cabrera y Luciana Vela desarrollaron el trabajo de investigación titulado: “Autoconcepto y calidad de vida en niños entre 8 y 12 años que concurren a los hogares de tránsito de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos” (Cabrera & Vela, 2016).

El estudio se caracterizó por seguir una metodología que ellas definen como descriptiva-correlacional y transversal, con 64 niños, 33 niños y 31 niñas. Para recolectar la información, se utilizó la Escala Verbal para Niños y Adolescentes del Autoconcepto de Martina Casullo, adaptación de Piers-Harris (1964) y el Cuestionario para Calidad de Vida Kidscreen-27, los cuales fueron analizados mediante el programa estadístico informático SPSS.

El análisis descriptivo permitió saber que la mayoría de los niños guardan correlación en las dimensiones de las variables estudiadas (Autoconcepto y calidad de vida). Sin embargo, el sexo en nada incidió en las respuestas que entregaron, únicamente hubo una mínima abreviación respecto a la percepción de Autoconcepto, pues esta variable determina el comportamiento que las niñas y los niños asumen en la sociedad.

2. UNICEF (2007), en el Centro de Investigaciones Degli Innocenti, ubicado en Florencia, Italia, desarrolló una investigación sobre el bienestar de los niños en las 21 naciones económicamente más avanzadas del mundo que hacen parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–. Para el análisis, se usaron seis dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, relaciones familiares y entre iguales, conductas y riesgos y percepción subjetiva de bienestar entre los adolescentes. El mayor aporte de ese trabajo encontrar que los Países Bajos encabezan la tabla de bienestar infantil general, al estar entre los diez primeros países en las seis dimensiones de bienestar infantil cubiertas por este informe.
3. Chévez (2012) realizó una investigación sobre la calidad de vida en relación con la salud de las niñas y los niños y adolescentes en Nicaragua, que pertenecen a los Centros de Protección Especial (CPE). El autor describe y analiza las características de los niños según su contexto y estado de salud. La investigación, tomó como muestra a 126 niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 8 y 18 años de cinco centros

especializados. Para lograr resultados, se implementó el cuestionario KIDSCREEN-52 que fue adaptado transculturalmente según recomendaciones internacionales.

Para obtener los resultados y manejar adecuadamente la información, el cuestionario dirigido a la población se le modificó la dimensión “relación con los padres y vida en el hogar” que fue reemplazada por la “relación con los educadores y vida en hogar”, puesto que, según cifras obtenidas por la investigadora, el 60% de los niños objeto de estudio no tenían relación con sus padres.

En los resultados, se destaca que, frente a la dimensión que medía el bienestar psicológico, el estado emocional, el ánimo, la autonomía, las relaciones con los amigos y el apoyo social que perciben los encuestados, se encontró que, sobre el 69%, los niños respondieron que “casi siempre” y “siempre” se sentían felices en el hogar, y en relación con una de las preguntas incluidas en el cuestionario sobre la apreciación y grado de aceptación en el hogar, el 67,5% respondió la opción “mucho” y “muchísimo”. La investigación permitió observar que la mayoría de los niños se sentían a gusto en los hogares y mostraban interés y motivación por continuar allí.

4. En “Calidad de vida y educación: mirada contextual de niños, niñas y adolescentes bogotanos” de Riaño Arbeláez (2014) se exponen los resultados de una investigación que analiza y reflexiona sobre las prácticas discursivas que utilizan los niños sobre lo que para ellos significa calidad de vida. El trabajo investigativo se ejecuta en varios contextos en la ciudad de Bogotá y tuvo como objetivo comprender cómo los niños que estudian en la zona residencial de la localidad de Teusaquillo ven y conviven con otros en su entorno.

El trabajo de Riaño es una investigación cualitativa y, de tipo histórico-hermenéutico, allí realiza y describe el contexto social, económico, educativo, demográfico de la localidad, y a partir del uso y organización de grupos focales reúne y analiza las narrativas de los niños.

Como aporte y conclusión, la autora devela primariamente cuatro temas que los niños y revelaron sus percepciones. La calidad de vida es un deseo y una expectativa que se considera en las relaciones socio afectivas que se establecen entre el docente y el

estudiante; la calidad de vida en relación con una educación integral y de calidad; la calidad de vida como una forma de enseñanza – aprendizaje soñados y perfectos y por último, la educación es vista como una expectativa que puede ayudarlos a potenciar sus proyectos de vida.

5. María Dilia Miele (2013) en su trabajo investigativo: “Calidad de vida de niñas y niños de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia”; aborda el tema de la calidad de vida de las niñas y los niños de este sector pertenecientes a los estratos 3 y 4, en dos dimensiones: objetivas y subjetivas. Además, profundiza en los aspectos que influyen el bienestar, el malestar, las condiciones materiales de existencia, la familia, las amistades, la escuela, el reconocimiento público, los derechos, el uso de tecnologías y satisfacción de las niñas y los niños.

La investigadora resalta la producción de conocimientos sobre la calidad de vida en la infancia, argumentando que en la actualidad aún hay vacíos respecto a los métodos y técnicas de investigación que se aplican tradicionalmente al estudio de las concepciones de los niños sobre este tema. Pero en esa transición, de todos modos, hay un interés renovado en la sociedad que se preocupa por el bienestar infantil.

6. José Amar (1993) elaboró un proyecto titulado: “Infancia y calidad de vida”. Allí, el autor fija su interés en las percepciones de los niños que pertenecen a estratos o sectores económicos bajos y concluye sobre investigaciones llevadas a cabo durante quince años.

El autor sostiene que el juego representa la mayor parte de su tiempo y la más importante para el desarrollo en la infancia. Agrega que el entretenimiento, el juego y las jornadas lúdicas, implican en los niños mayor facilidad de socialización y entrega, porque representan la fase más elaborada de sus vidas.

El autor hace referencia al estado actual de la niñez y las principales preocupaciones que se originan en torno al desarrollo de la infancia. Destaca que la desnutrición, la mortalidad, el riesgo de que contraigan enfermedades mortales, facilitar su acceso a la



educación y el consumo de agua potable son los indicadores más urgentes que se deben trabajar para mejorar las condiciones de vida de los niños en el mundo.

Finalmente, los aportes más relevantes del estudio el autor los sintetiza diciendo que los niños son capaces de construir sociedad siempre y cuando los adultos les den espacio para que ellos protagonicen su propio desarrollo y escriban sus propias historias.

Un intento de conceptualización para un proyecto dirigido a la infancia con un marco de “calidad de vida”, es solo el punto de partida de un construir, desde las experiencias cotidianas de los actores de este proceso, es decir, las niñas y los niños, su familia y la comunidad (Amar, 1993, pág. 158).

7. La UNICEF en Colombia, en el año 2000, desarrolló una encuesta nacional con niños de 8 a 14 años titulada: “Oigamos a las niñas y los niños”. Los aspectos indagados fueron: percepción de sí mismos, percepción de su vida, percepción de sus relaciones y percepción de la vida en el país. Estos indicadores fueron considerados estrechamente relacionados con la calidad de vida de los niños, cuyos resultados fueron producto de preguntas y respuestas otorgadas por ellos mismos, que encontró la necesidad de escucharlos y el deseo de ser escuchados y establecer lazos de comunicación con ellos para poder entender sus pensamientos y sus acciones frente a situaciones de su vida y sus comportamientos con la familia, amigos e institución.
8. Palacio, Amar, Madariaga, Llinás & Contreras (2007) investigaron la calidad de vida de los niños de la población de Toluviejo (Sucre), y la relacionaron con problemas de salud asociados a sus labores como trabajadores en las canteras de piedra.

Los investigadores detallan los oficios que las niñas y los niños realizan en esa zona del país en la explotación y transformación de rocas calcáreas para la obtención de piedra caliza triturada y gravilla. Además, describen demográficamente el contexto en el que centran su estudio, consideran que la mayoría de niños de esa población inician su vida laboral alrededor de los seis años y su análisis y reflexión se enfoca en el fuerte impacto que dicha actividad puede producir en la salud y la calidad de vida de esos los niños que tienen que trabajar desde muy temprana edad.

El estudio se basó en una selección de 191 niños de un total de 400 que asistían al colegio del pueblo, de los cuales, 36 niños, el 18%, indicaron que picaban piedra y se dedicaban a labores de riesgo. Los indicadores de calidad de vida fueron comparados con los de niños que efectuaban este trabajo y los que no trabajan.

Parte de las conclusiones de las investigaciones fueron que la calidad de vida, respecto al estado de salud, estaba más deteriorada en los niños que picaban piedra<sup>12</sup> respecto a los que no lo hacían, y se resalta que muchos viven en precarias condiciones.

9. Blanca Pérez (2008) adelantó un estudio titulado: “Dimensiones de la calidad de vida en la población infantil de los estratos 1 y 2 de los municipios de la Región Montes de María, Sucre”. En este trabajo, participaron 691 familias con 971 niños y niñas de 1 a 11 años de la zona rural y urbana de ocho municipios del departamento de Sucre, ubicado en la Región Caribe de Colombia.

Para la recolección de los datos, la investigadora optó por realizar entrevistas con preguntas cerradas y semi abiertas a los padres de los niños y tutores que estaban a su cargo.

## **1.6 En síntesis**

El presente capítulo, titulado representaciones y narrativas sobre la calidad de vida desde la perspectiva de la niñez, ha permitido conocer la importancia que tienen los niños en la sociedad actual, ya que desde hace algunos años han sido considerados sujetos con derechos, es decir, que los niños tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos, emociones e ideas y que los adultos deben valorarlas y considerarlas con seriedad.

En esta forma, las narrativas de los niños fueron tenidas en cuenta con el propósito de identificar los significados que ellos les dan a la calidad educativa y a la calidad de vida,

---

<sup>12</sup> Si bien no es objeto de esta tesis, el fenómeno del trabajo infantil en América Latina debe ser profundizado a fin de comprender a este en dos dimensiones: la vulneración de derechos y el deterioro de la calidad de vida infantil.

partiendo de sus sentires y sus experiencias, mediante la valoración de cada una de las palabras expresadas por ellos.

## 2 Discusión teórica

A continuación, se abordan conceptos teóricos de algunos autores y se enmarcan sus concepciones en las dos categorías principales que hemos definido:

- infancia,
- calidad de vida y calidad de la educación.

Esto implica el desarrollo de conceptos que contribuyen a la construcción del objeto de la investigación.

### 2.1 Infancia

El problema del estudio de la infancia es que aparentemente todos sabemos qué es porque todos fuimos niños. Es algo similar a lo que ocurre con el lenguaje: parece obvio, porque todos nos comunicamos con otro de alguna manera. Pero la infancia, como casi todas las categorías con las que se suele abordar la sociedad y las personas, es una categoría histórica y su estudio no es obvio.

La palabra Infancia, tan cotidiana en nuestro lenguaje, encierra una rica y singular historia conceptual. De hecho, se refiere a más de un concepto, es decir, a realidades distintas que comportan diferentes niveles de abstracción. Ciertamente, todas estas realidades tienen un referente común: las niñas y los niños.

A lo largo de la historia de la humanidad han ido apareciendo nuevas ideas, nuevas perspectivas para las cuales ha hecho falta inventarse conceptos nuevos. Para poner en relación la realidad observada con los conceptos para referirse a ella, el ser humano

necesita organizar datos, es decir, indicadores de esa realidad (Critto, 1982; Casas, 1998).

Esta complejidad de la mirada sobre la infancia se debe a que esta se ha vivido de maneras muy diferentes a lo largo de la historia y en las diferentes regiones del mundo. Por supuesto, una es la historia de la infancia en Europa y otra radicalmente opuesta la manera como se vive entre los Trobriand, estudiados por Malinovski (2001): mientras en Europa los niños eran propiedad del padre, en el Pacífico sur los niños andaban solos por el campo y tenían relaciones sexuales entre sí, con la aprobación de los adultos. Mientras en el occidente europeo los niños eran abandonados en la calle para que fueran conducidos a algún hospicio, en las islas Trobriand eran considerados como integrantes de la comunidad. Además, en Europa, el fenómeno no fue homogéneo. Los países nórdicos apreciaban a los niños de un modo que no ocurría en los países con influjo romano, etc.

Y no todas las épocas, en el occidente europeo, han tratado de igual manera a los niños. Mientras en la antigua Roma, en el siglo III a.C. eran propiedad del padre, que tenía sobre ellos el poder de *ius puniendi* (poder sancionador), de *ius vendendi* (poder de venderlos), de *ius exponendi* (poder de abandonarlos en un lugar público para que fueran tomados por otros), entre otros poderes (Narodowski, 2002), en otras épocas, los niños protagonizaron acciones heroicas.

El hecho es que la noción de infancia ha cambiado drásticamente en la historia, especialmente en relación con las formas que ha cobrado el patriarcado desde la antigüedad, luego, en la edad media, en el Renacimiento y más adelante en la modernidad y en la actualidad. Estos cambios se refieren a distintos aspectos, entre los cuales, Jaime Puerto (1980) trabaja la atención psicológica a la infancia y muestra, por ejemplo, que en los años 354 - 430 hasta el siglo IV, las niñas y los niños eran considerados un estorbo. Posteriormente, en el siglo XV, se pensó que “los niños son malos de nacimiento”. Más tarde, se piensa que son seres indefensos y que deben estar al cuidado de alguien, como lo pensaba Locke (1693/1986), que marca una tendencia en su tiempo sobre la manera de asumir la infancia, contraria a la de Rousseau (1995) quien pensaba que se debía efectuar un retorno a

lo natural, porque el hombre tenía todas las cualidades innatas y las pierde porque la sociedad le arrebató la inocencia primigenia.

Es interesante el seguimiento que hace Aries (2002) a la infancia desde la antigua Roma hasta el *baby boom* del siglo XX. Desde cuando un niño nacía, por así decirlo, dos veces, la primera cuando lo paría su madre, y la segunda cuando el padre lo elevaba, es decir, lo levantaba del suelo y lo reconocía como hijo propio (Aries, 2002), hasta el momento en que el niño es reconocido como un sujeto pleno de derechos en la actualidad. Este no ha sido, ni mucho menos, un camino necesario ni evolutivo, pero pueden considerarse como momentos radicalmente diferentes y, según el punto de vista que se adopte, es posible pensar que el camino seguido en la historia ha ido apostando por la libertad y el reconocimiento.

Por su parte, Mariano Narodowski (2002) hace un recorrido histórico igual de ambicioso al de Aries, pero este, en relación con la escuela y el poder. Bajo la premisa de considerar la infancia como una etapa de ineptitud y de incompletud, en la que el niño debe ser vigilado y tutelado, este niño, pasa de una institución familiar a la institución escolar, de modo que la vigilancia y el control se ejercen sobre él en forma institucionalizada y cada vez más drástica. El niño, entonces, es estudiado como un objeto, por una parte, y por otra es encerrado, bajo el signo de la tutela de su debilidad. La “pedagogización” de la infancia implica un encierro en la institución escolar en el que se premia al niño dócil y se castiga o se excluye al niño rebelde. En este sentido, la escuela es, para Narodowski, la institución del secuestro, en la que el niño es tomado como un cuerpo que debe ser dócil y debe ajustarse a una disciplina requerida por el aprendizaje de unos saberes igualmente institucionalizados.

La crítica de Narodowski a la institución escolar, se suma a muchas otras desarrolladas desde los años setenta en nuestro continente, muchas de las cuales presentan similitudes con las objeciones que por la misma época hiciera Ivan Illich (1971; 1976; Lüning & Illich, 1979), quien soñó un mundo sin escuelas. Una posición similar fue adoptada por Joaquín Moriz (1985) en los años ochenta, con la convicción de que la escuela reproduce la sociedad en su interior y es el aparato de reproducción histórica de una sociedad clasista y represiva. Si bien, entre estos autores no hay relación lineal, puesto que no se basan los unos en los otros, esta mención sirve para observar que en varios lugares de América Latina, surgen posiciones que

advierten los problemas de la institución escolar como un espacio en el que los niños pierden su libertad, su creatividad y su potencia para construir conocimiento. Dichas posiciones se relacionan particularmente, con la recepción de las teorías de la reproducción y de la desescolarización, desde los años 70.

El problema se presenta cuando una escuela debe distribuir saberes en millares de niños que son puestos ahí por los padres para que les enseñen. De modo que la escuela debe estandarizar los saberes que imparte, lo que suscita la pregunta por el sentido de esos saberes, la posibilidad de ponerlos en duda y el acceso a la argumentación infantil. El antiguo ideal de Comenio (2000) en el siglo XVI es concretado en la escuela que se hace cada vez más rígida y más vertical.

En esta forma, se pasa de la concepción del niño como “infante”, es decir, como la persona que aún no tiene palabra, que no es capaz de hablar de manera inteligente, que era como se veía en el siglo XVIII, a ser considerados como “niñas y niños como sujetos sociales de derechos”, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, de modo que se reconoce en la infancia el estatus de persona y de ciudadano, pero se les sigue encerrando para enseñarles unos saberes institucionalizados y estandarizados. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer sus derechos y las obligaciones de todos los actores sociales, como anota Leonor Jaramillo(2007). Sin embargo, siguiendo con la crítica de Narodowski, el derecho a la educación del niños se concibe en términos de su escolarización, es decir, de su secuestro, puesto que la educación se sigue pensando en términos de enseñanza y no de construcción colaborativa del conocimiento, porque la formación, por supuesto, se refiere a muchas otras cosas diferentes a la adquisición de determinados saberes. En las consideraciones de quienes ven en las formas actuales de tratar a los niños un “avance” respecto a otros momentos de la historia occidental, hay una cierta ingenuidad de creer que ahora, por fin, los niños son libres y gozan plenamente de sus derechos.

Según Alzate(2003), por ejemplo, la concepción histórica y la concepción histórico-pedagógica “compiten” de algún modo. En efecto, la forma de representarse la infancia desde la perspectiva del derecho obliga a invocar de inmediato los códigos libertarios que han

penetrado las legislaciones de los estados nación. Pero una mirada histórica de la escuela hace pensar que el encierro, el secuestro son los signos de una representación del niño a quien se le debe brindar la educación que los adultos creemos que debe recibir y que se ha establecido como su derecho (Narodowski, 2002).

En los siglos XII y XIII, los niños son impulsados a las cruzadas y se forman, por lo menos, dos expediciones que culminan en el mar Mediterráneo, que no se abre, según la promesa de los caudillos (Russell, 1989). En los siglos XVI - XVIII, el niño se convierte en escolar y es depositado en las instituciones educativas para que le enseñen los conocimientos que “necesitan” para desempeñarse en la vida (Narodowski, 2002). En la revolución industrial del siglo XIX, aparecen los niños trabajadores y aprendices, de modo que su educación se encauza al trabajo. Por otra parte, mientras que los niños en la antigua Roma eran propiedad del *pater familias*, en la actualidad pertenecen a la familia y, en su defecto, al Estado, de modo que si la primera falta, el Estado toma cartas en el asunto y les asigna un destino (Aries, 2002).

En la antigua sociedad tradicional occidental, no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia era tan solo el período de mayor fragilidad, cuando la “cría” del hombre no podía valerse por sí misma (Alzate, 2003, pág. 33).

La Teoría psicogenética sostiene que no debe considerarse a un ser humano como una “tabula rasa”, es decir, como algo vacío que hay que rellenar de conocimientos, porque la formación no es un proceso pasivo en el niño y activo solo en el maestro que, a su vez, recibe el conocimiento de manera pasiva en su escuela. Los objetos aprendidos no son neutros y tomados de la misma manera por todas las generaciones, pues, según DeMause (1991) “cada generación nace en un mundo de objetos carentes de sentido que solo adquieren su significado si el niño recibe un determinado tipo de crianza” (p. 92). En este sentido, la concepción de la infancia pertenece a una sociedad histórica, en la que se forman los niños según los criterios de una cultura particular.



### **2.1.1 Perspectiva histórico-pedagógica**

En el siglo XVI crece un interés inusitado por la educación de la infancia, América recién había aparecido en el horizonte de un mar que antes se desbordaba hacia el abismo inconmensurable y misterioso. Y Europa se volcó a ese nuevo territorio con un afán exorbitante de conquista y de poder. Un precursor de este interés por la pedagogía fue Comenio (Moravia, 1592-Ámsterdam, 1670) que, como dato curioso, se interesó igualmente por las culturas americanas y por quienes intervenían en ellas de una manera humanitaria, como Fray Bartolomé de las Casas (Aguirre, 1994). En Europa, en esa época, el desamparo de la infancia fue sobrecogedor. Se multiplicaron los hospicios y la práctica de abandonar a los niños para que fueran internados en los hospicios como niños huérfanos fue masiva. De modo que un espíritu humanista en la Europa Central debía contradecir la tendencia continental y se interesó por la educación como única esperanza. La preocupación de Comenio, y luego de Locke (Wrington, Somerset, 1632-Essex, 1704) y más tarde de Rousseau (Ginebra, 1712-Ermenonville, 2 de julio de 1778), era la protección o el estímulo del niño. El niño estaba en el centro del problema educativo, por el influjo del humanismo que aún tenía ecos en Europa en los siglos XVI y XVII, con el nacimiento de la modernidad y el racionalismo que promovió el cultivo de saberes con pretensiones universales respecto al conocimiento y a quienes accedían a él. El renacimiento de la democracia con la Revolución Francesa se preocupó por la educación de los niños como quienes necesitaban cuidado para cuando fueran adultos.

Más tarde, en el siglo XIX, se fundaron las escuelas que proliferaron en Europa, en Estados Unidos y en América Latina, como formadoras de la moral y de la fuerza de trabajo. La revolución industrial descentró el problema de los niños y lo centró en la necesidad de la industria de contar con una fuerza de trabajo calificada.

En el siglo XIX, se definieron y experimentaron los métodos de enseñanza, los cuales debían estar adaptados a la influencia moral, ética y religiosa de la época, ya en el siglo XX, la infancia era considerada a nivel pedagógico como la conversión de sujetos que se desarrollaban a nivel físico, social y académico dentro de un contexto.

Las concepciones pedagógicas contemporáneas de la infancia vendrán a reforzar la imagen de la infancia, gestada en los tiempos modernos, como etapa vital reservada al desarrollo y segregada, mediante mediaciones tutoriales o institucionales, según los casos, del contacto prematuro con el mundo social adulto(Alzate, 2003, pág. 109).

### **2.1.2 La moratoria del niño**

Es frecuente la opinión de que la obligación del niño es estudiar, porque es mediante el estudio como se prepara para asumir con responsabilidad las obligaciones que va a adquirir cuando sea adulto. Es decir, las acciones de los niños están orientadas al momento en que ya no son niños. Pero no se considera que los objetivos de las acciones infantiles sean, por ejemplo, la diversión o el placer. Todos los objetivos del niño son aplazados para cuando no sean niños. El signo del desarrollo es teleológico y no se considera que sus acciones puedan tener como propósito resultados en el presente.

...el hecho de estar escolarizados no garantiza que sean más visibles que otros sectores juveniles; por el contrario, experimentan una doble forma de exclusión. Por una parte, la propia del modelo de “moratoria”, que los condena a aplazar su potencial hasta “llegar a ser”, de acuerdo con el plan adulto institucionalizado (Erazo & Duitama, 2011, págs. 99-100).

Al descentrar la educación del interés del niño, se aplaza el propósito de su formación, porque no importa su disfrute como niño sino que se esperan resultados en función de lo que serán cuando sean adultos.

Es decir que la historia de la infancia al igual que de la pedagogía, surge por una necesidad de crear instituciones que formen a las niñas y niños en muchos campos de la vida, como por ejemplo la literatura, geografía, artes, matemáticas, religión, moralidad, ética etc.

Así la pedagogía tendrá un argumento de gran peso histórico para perfilar una de sus funciones fundamentales y primordiales: construir un discurso una analítica específica a este nuevo y singular ámbito que “cuida”, “protege” al niño educándolo a través de la formación escolar(Alzate, 2003, pág. 93).

En este sentido que describe María Victoria Alzate, esa analítica de la que habla se refiere a los detalles del aplazamiento. Si un niño come, es para formar su cerebro y su cuerpo para cuando sea grande. Si juega es para desarrollar habilidades para cuando crezca. Si aprende a leer, es para que aprenda luego una profesión. Si duerme es para que su cerebro repose para que crezca sano. Pero ninguna acción del niño tiene como propósito el disfrute inmediato o el placer de realizarla. Y cuando así sucede, no se abren posibilidades de disfrute, entonces, hay niños que se enferman porque solo comen dulces.

### **2.1.3 La infancia como representación social**

La infancia no es, pues, un fenómeno objetivo que se deba tomar como un hecho empírico natural:

La infancia se entiende como un conjunto de imágenes colectivamente compartidas que se tiene de ella, es decir aquello que la gente (se) dice o considera que es (o debería ser) la infancia misma en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura ha definido explícita o implícitamente qué es infancia para sí mismos, sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye o excluye y así brindarles sentido en función de su realidad particular (Sánchez, 2015, pág. 39).

La infancia en el ámbito social, es un conjunto de poblaciones que tienen distintas características, que hace diferente a cada individuo de modo que las experiencias, las vivencias, las acciones culturales constituye la infancia y por eso el término infancia se debe tomar históricamente, porque su significado ha sido múltiple y diverso (Alzate, 2003).

María Victoria Alzate (2003) hace una comparación entre algunas teorías que hablan de la infancia, que las resume en el siguiente cuadro:

**Tabla 1. Teorías implícitas de la infancia**

Fuente: María Victoria Alzate (2003).

Teoría	Descripción
Teoría Homunculista del desarrollo	Teoría Homunculista del desarrollo. En la sociedad medieval el concepto de infancia era desconocido. Esto es, no existía un período especial de edad que exigiese sus propias instituciones o prácticas o que fuese considerado como poseedor de valores propios. El niño es como un adulto en miniatura, un hombrecito dentro de un cuerpo infantil. Así, al niño se le ve capacitado para realizar las conductas de los adultos desde los 7 años, época en que ya es capaz de dominar el lenguaje hablado.
Teoría Naturista	En el siglo XVI, aparece una nueva concepción que hace referencia a la importancia de la alimentación y la salud en el desarrollo físico y psíquico del niño. De esta forma, a través, de la alimentación se espera influir en el ingenio y en el atractivo físico de las personas. Asimismo, cobra también especial relevancia vigilar su salud. Estas ideas, aunque puedan parecer anacrónicas, son ampliamente compartidas por algunos padres.
Teoría rousseauiana	A partir del siglo XVII y a comienzos del XVIII, aparece el verdadero concepto de infancia, derivado de la teoría Rousseauiana. Rousseau destacó la especial naturaleza de los niños, inocente y pura, frente a la corrupta y viciada de los adultos. Ello lleva a considerar a los niños como dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que lleguen a su mayoría de edad. Esta concepción supone el abandono de técnicas de disciplina rigurosa para dar lugar a una nueva forma de enseñanza más relajada, dirigida a las actividades físicas, juegos, fantasía y experiencias directas, que refuercen las predisposiciones naturales de los niños y sus intereses hasta que alcancen la adolescencia. Con este fin surgen las primeras instituciones escolares.
Teoría Ambientalista	Aparece a finales del siglo XVIII, esta concepción se refleja en la obra de John Locke (1763). Basándose en la metáfora de la mente como “tabula rasa”, el autor considera que en el nacimiento no existe ningún tipo de conocimiento y que son las experiencias sensoriales y la reflexión acerca de estas experiencias las que generan las ideas. Esta teoría enfatiza la importancia de las experiencias educativas y, en general, en los intercambios con el medio para la adquisición de conocimientos y habilidades. Así, los niños se comportarían de forma similar si todos ellos fuesen expuestos a las mismas circunstancias ambientales. Evidentemente, los padres que sostengan estas ideas estarán interesados en rodear al niño de un ambiente rico en experiencias, en función de las metas que quieran que éstos alcancen.
Teoría Innatista	Derivada de la religión cristiana, consideraba al niño como el “heredero del pecado original” y, por tanto, postulaba la necesidad de vigilar su conducta. Con el tiempo, esta teoría fue perdiendo su conexión con la religión, adoptando en el siglo XIX, una formulación más laica: la herencia determina al individuo. Esta tradición innatista fue posteriormente retomada por algunos psicólogos dando lugar a una amplia polémica sobre la importancia de la herencia o del ambiente en el desarrollo humano. Así, la interpretación innatista puede llevar a los padres a una actitud pasiva ante sus obligaciones educativas al considerar, según esta perspectiva, el escaso grado de influencia que tienen sobre la conducta de sus hijos.
Teoría voluntarista	Deriva también del cristianismo. Esta filosofía, expresada a través de autores como Escoto, Erasmo de Rotterdam y Lutero, asume que el destino del hombre se reduce a la voluntad de Dios. Sin embargo, más tarde Comenio y Calvino le dan un giro más humanista al voluntarismo, postulando que el hombre también tiene voluntad y con ella puede controlar su éxito o fracaso futuro. Estas ideas toman aun mayor relevancia con el ascenso de la burguesía y el avance del capitalismo. Así se considera que el hombre con su esfuerzo, puede obtener lo que se proponga. De ahí que los padres intenten transmitir el tesón a sus hijos con el fin de que estos pongan todas sus energías en el trabajo para conseguir sus metas.
Teoría constructivista	En el campo de la psicología, ha sido desarrollada por Jean Piaget. En ella, más que hacer hincapié en el papel de la voluntad, se hace referencia al papel protagonista del niño como constructor de su propio desarrollo. De este modo, el niño ya no se considera como un ser frágil incompetente, totalmente dependiente de las personas de su

	entorno. Por el contrario, se le atribuyen una serie de capacidades que se le conectan con determinados aspectos de la realidad. Es precisamente este intercambio con la realidad lo que va a favorecer el desarrollo de sus capacidades con el fin de alcanzar sus cotas más altas.
--	--

Alzate observa las teorías del cuadro precedente desde una perspectiva histórica, en relación con el contexto en el que aparecen. Se traen a colación porque la autora las presenta como “teorías implícitas” en las representaciones que actualmente invocan los padres para tratar a sus hijos. Además, este recuento ayuda a identificar ciertos momentos en la concepción de la infancia, lo que permite reconocer en las representaciones actuales algún origen implícito que, según Alzate, ha sido una preocupación en las investigaciones de los últimos años.

#### **2.1.4 El niño como sujeto de derechos**

A partir de la segunda guerra mundial, empiezan las políticas sociales que buscan incidir en el desarrollo de los niños de manera positiva, para lo cual un organismo como UNICEF, que pertenece a la esfera de las Naciones Unidas, promueve el desarrollo normativo en los países que procuran mitigar las acciones nocivas para los niños originadas en la pobreza, la violencia y la ignorancia. Las normas promovidas por la UNICEF responden a una política general de las Naciones Unidas después de la segunda guerra mundial, como son las políticas trazadas para las poblaciones vulnerables.

En efecto, el reconocimiento de los derechos del niño por la ONU, en la posguerra, coincide con una tendencia internacional que pretende un renacimiento de la perspectiva liberal de los derechos humanos, que había sido olvidada como fundamento de la constitución del Estado. Frente al holocausto de los judíos por ser considerados como una raza inferior, como habían sido consideradas las culturas negras de África y los indígenas de América, se reivindica la perspectiva del liberalismo de la revolución francesa de los derechos para que no vuelva a ocurrir una atrocidad semejante. Entonces, se expide la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y otras declaraciones particulares como la de los Derechos del Niño (ONU, 1989), los derechos de la mujer (ONU, 1979; ONU-Mujeres, 1998), los derechos a la alimentación (ONU - FAO, 2010), entre otros, con el fin de proteger los derechos de estas poblaciones, en la instauración universal de la democracia liberal. De igual

forma, la OEA se sumó a las declaraciones de la ONU con el mismo propósito, y realizó sus propias declaraciones (OEA, 1969; OEA, 1994).

Estas declaraciones de derechos han provocado la reflexión y el debate que ha derivado en adoptar en las constituciones de los países las decisiones de los organismos internacionales, lo que pasa a formar parte del bloque constitucional de cada estado, como ha ocurrido en Colombia con los documentos internacionales que suscribe. Alzate (2003) destaca que estos debates han permitido desarrollar políticas sociales respecto a estos grupos, como ocurre con las políticas de infancia, en una especie de diálogo intergeneracional “de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales” (Casas, 1998, pág. 29).

Respecto a la infancia, al menos en castellano, con una misma palabra se alude a realidades distintas que, al “evaluar” a las personas, se “miden” según aspectos sociales, económicos, culturales, educativos, psicológicos o emocionales. Entonces, la infancia puede entenderse como un período en la vida de una persona, que puede evaluarse según un intervalo de edad, que siempre es convencional. Por eso, los autores difieren respecto a las edades que definen una etapa de desarrollo humano. A menudo, se acepta como infancia el lapso entre el nacimiento y los 14 años, pero para otros el tope máximo son los 12 años, mientras que para la Convención Internacional sobre los Derechos del niño(ONU, 1989) la infancia termina a los 18 años de edad.

En esta forma, según las disciplinas que la aborden, la infancia es un concepto demográfico, que se refiere a una población con una edad comprendida en un intervalo de edad definido en las categorías del estudio, como ocurre con los diagnósticos demográficos de los observatorios de la CEPAL(CELADE – CEPAL, 2009). Puede entenderse también, según la psicología evolutiva, como un período del “ciclo de vida” con una serie de características psicológicas y biológicas del desarrollo humano, hasta cuando se alcanzan las características propias de una persona ya formada. En esta disciplina, la edad cronológica se asume como una referencia, pero no constituye un referente rígido (Piaget, 1983).

En el ámbito académico, se encuentran estudios de la infancia desde una perspectiva psicológica, pediátrica, piscosocial, sociológica y antropológica, que desarrollan sus

respectivas categorías e instrumentos de evaluación de aspectos muy diferentes del desarrollo humano. Entonces, el abordaje de la infancia ha ido ampliando las perspectivas de desarrollo de algo que no está definido por fuera de cada corpus disciplinar, de modo que se ha hablado de la necesidad de una perspectiva epistemológica de la infancia que, al menos, produzca un mapa de los referentes.

En todo caso, se pueden extraer algunos puntos comunes en los estudios como son la percepción de la polifonía de la percepción de la infancia, la historicidad de las concepciones sobre la infancia, la relación con el entorno histórico de todas las perspectivas sobre la infancia y el enfoque adultocéntrico con que ha sido mirada la infancia, que le ha escamoteado a los niños la posibilidad de pronunciarse sobre sus intereses y sus propias percepciones del mundo construido por los adultos. Sigue resonando aquí la sensación de que la infancia, según Narodowski (2002) es sometida a un poder institucionalizado, aún en la actualidad, y es encerrada en la escuela como lugar en el que se depositan a los niños que deben ser entregados a los padres después de un proceso de instrucción, con determinadas capacidades que las instituciones educativas están en obligación de desarrollar. El hecho es que los métodos de enseñanza en Colombia han cambiado muy poco en plena era de los derechos del niño, porque las representaciones sociales sobre ella siguen expresando los mismos paradigmas que venían imperando en el siglo XIX (Moscovici, 1986).

El estudio de Alzate señala la forma en que las representaciones sociales siguen operando en una sociedad, pese a que haya movimientos que han hecho emerger otros paradigmas, pero hay una especie de inercia cultural que un conjunto de implícitos o de saberes resistentes al cambio, sean estos o sus alternativas verdaderas o falsas respecto a las perspectivas de observación disciplinares. Parece persistir en la cultura un cuerpo de representaciones que condiciona a los propios niños, y les restringe la probabilidad de acceder a condiciones que transgredan la lógica de las representaciones (Jodelet, 2003).

Las formas de concebir la infancia de cada sociedad a lo largo de sus historiales proporcionan a los niños un ambiente para crecer y para actuar con mayor o menor libertad, con mejores o peores posibilidades relacionales, con mayor o menor posibilidad de ser escuchados y de decidir su vida. El contexto en el que los niños se desarrollan está

conformado especialmente por las actitudes hacia la infancia que es más o menos acogida en el espacio adulto, se les respeta o se les disciplina con violencia o con cariño. Esto significa que a la infancia se le proporciona más o menos unas estructuras de acogida, como señala Lluís Duch (Duch, 2008) de acuerdo con las cuales los niños pueden desarrollarse y obtener lo que necesitan para vivir y para crecer de una manera productiva (Castellanos, 2014).

Las consideraciones respecto a las capacidades que tienen los niños y las que pueden desarrollar no coinciden siempre con las que se considera que *deben* entrenar en su proceso de formación. Además, a menudo, las potencialidades infantiles no se ajustan a sus necesidades sino a los estereotipos sociales sobre la niñez (D'Alessio, 1990).

En este contexto histórico en el que las poblaciones de diversos tipos luchan por sus derechos, y en el que las organizaciones internacionales han influido en las políticas locales de los estados nación para que adopten la perspectiva de derechos, los niños han encontrado defensores que, en su representación, crean una barrera de defensa de los derechos de la infancia hasta el punto en que, en Colombia, la Carta Política ordena que “Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (CP, 1991, art. 44).

La perspectiva de derechos, sin embargo, riñe con otros imaginarios que operan en la actualidad, que provienen de tradiciones patriarcales que no han pasado el filtro de los derechos. Y, en todo caso, esta perspectiva no implica necesariamente que los niños sean más felices. Los derechos consagrados en la declaración de los derechos del niño son motivo de disputas jurídicas frente a querellas interpuestas por representantes de los niños que consideran que han sido atropellados en sus derechos. Pero esta perspectiva de derechos no hace que el niño sea acogido con amor, como quiso hacerlo aparecer Carlos Gaviria en una famosa sentencia de la Corte Constitucional de Colombia<sup>13</sup> (Sentencia T-339/93, 1993). Esta sentencia de la alta Corte, fue interpuesta por los siguientes motivos:

---

<sup>13</sup> En Colombia, la Constitución de 1991 le dio origen a dos instituciones que han sido pilares democráticos en el país: La Corte Constitucional, que es el organismo encargado de velar por la constitucionalidad de las normas que expide el congreso y el ejecutivo. Y la acción de tutela, que consiste en que cualquier ciudadano, de cualquier edad, tiene derecho de acercarse a un juez para pedirle que proteja algún derecho fundamental que sienta vulnerado. El Estado está en obligación, por orden judicial, de tutelar el derecho



El actor es hijo legítimo de María Dina Abenzur de González y Antonio González Ochoa, este último con quien vivía, puesto que su madre reside en la República del Perú. Su padre lo golpeaba y amenazaba constantemente, y por ello se vio forzado a dejar el hogar para residir con su hermana de nombre Dora Lastenia González Abenzur, y después con un amigo.

Afirma el peticionario, que su padre no le brinda alojamiento, alimentación, vestuario ni educación, así como tampoco mantiene con él la comunicación que debe existir entre padre e hijo, a pesar de que el actor trata de establecerla.

#### b. La Petición

El menor Pedro Pablo González Abenzur, interpuso acción de tutela ante el Juzgado Promiscuo de Familia de Leticia, contra su padre Antonio González Ochoa, para que se abstenga de maltratarlo físicamente y amenazarlo; además, solicita que cumpla con sus deberes constitucionales, proporcionándole alojamiento, vestuario, alimentación, educación y que mantenga comunicación con él (Sentencia T-339/93, 1993, pág. 2).

Obsérvese que los derechos que el niño que interpone la tutela reclama se refieren a cosas que le deben ser proporcionadas, la última de las cuales es “comunicación”. Cabe pensar, entonces, que, en este caso, se enfrentan dos perspectivas: la del niño que exige los derechos que le han sido concedidos por el código de infancia y por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por una parte, y por otra parte, la del padre que aún vive en un imaginario cultural de poder sobre el niño en el que puede disponer del cuerpo y de la vida del infante y que puede disciplinarlo como quiera y, aún, dejarlo morir, si desea. En este sentido, no se trata de que el padre sea un monstruo, sino que fue formado en una tradición que no corresponde a la perspectiva de derechos, y que se vincula a una perspectiva patriarcal originada más de veinte siglos atrás, en Roma, en la que el padre no tiene comunicación con el hijo, y puede hacer con él lo que le venga en gana, porque así lo autoriza una *ius* que le confiere poder absoluto sobre la vida, la libertad y la integridad corporal del hijo. Por

---

que el ciudadano exige, si el juez juzga que está en su derecho de exigirlo. La Corte Constitucional es la última instancia que dirime las tutelas de los ciudadanos cuando los tribunales inferiores o intermedios han negado una tutela.

supuesto, este conflicto de imaginarios, en el siglo XX, cuando se produjo la sentencia de la Corte, tiene un resultado muy diferente al que hubiera tenido en un tribunal romano del siglo III a.C.

El magistrado ponente, Carlos Gaviria, establece en primer lugar que el actor de la tutela es un niño y que es pertinente que la Corte actúe en función de la protección de sus derechos en los que la familia es corresponsable. Y, a continuación, considera cuáles son esos derechos, según la Convención Internacional de los Derechos del Niño suscrita por Colombia:

Por ello, es de capital importancia evitar la desintegración de la familia y, cuando por alguna razón sea preciso separar al niño de sus padres, debe proporcionársele un ambiente adecuado a sus necesidades de afecto y atención, para que pueda integrarse al medio social que lo rodea.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce la vulnerabilidad especial de los infantes y trata sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales como elementos de un conjunto; de tal manera que, un niño puede estar adecuadamente alimentado, pero si no se le educa, se le permite el acceso a la cultura, se le ampara de la explotación laboral y de cualquier forma de abuso, no puede decirse que esté protegido, pues se trata de derechos que conforman un todo integrado.

Nótese que el ponente, y con él el alto tribunal, consideran, en primer lugar, que el responsable en primera instancia del bienestar del niño es la familia y, por consiguiente, debe evitarse su desintegración. En este sentido, la familia se defiende en función de la garantía de los derechos de los hijos, sin importar la realidad del vínculo que haya entre los padres, de modo que aquí empieza la ficción de los vínculos.

Por supuesto, el contexto que pretende enfrentar la Corte es drástico, puesto que se trata del conflicto violento que había azotado al país, en ese momento, durante casi cincuenta años. Solo que el tribunal ubica, como causa de este conflicto, la violencia contra los niños:

En la medida en que una sociedad permita que sus niños crezcan en un ambiente de violencia y agresión contra ellos, será imposible erradicar estas degradantes prácticas en las generaciones venideras, que por ser fruto de ese ambiente, incorporarán en su

personalidad y en su conducta, el hábito de la violencia que, fatalmente, emplearán contra sus propios hijos (Sentencia T-339/93, 1993, pág. 5).

Esa fatalidad a la que alude la consideración de la Corte es, en todo caso, reducida al trato familiar, lo que excluye otros intereses que impregnan las relaciones violentas en el ámbito político en el país. Y este es el segundo punto de la ficción de la sentencia. Ahora bien, en las consideraciones de motivos de la sentencia, la Corte empieza considerando la posición del niño en la familia:

Una vez determinada la calidad del solicitante y la procedencia de la acción, es necesario analizar la posición que ocupa el niño dentro de la estructura familiar, y la necesidad que tiene de recibir amor, protección y formación por parte de sus padres, quienes son los directamente llamados a proporcionar al niño los medios necesarios para su desarrollo físico e intelectual, en el seno de una familia regida por el amor, la alegría y la comprensión (Sentencia T-339/93, 1993, pág. 4).

El problema consiste en que la atribución a la familia de la obligación de otorgar amor a los hijos también se da en el ámbito de la ficción, porque la relación amorosa no puede ser prescrita por un código. En este sentido, el argumento de la corte, basado exclusivamente en los derechos del niño, pretende responsabilizar a la familia de las relaciones violentas de la sociedad, si trata a los niños con violencia. En segundo lugar, tiene la responsabilidad de mantener el vínculo familiar, porque este es la garantía de satisfacer los derechos del niño, y en tercer lugar, se ubica el amor como una obligación con el niño que lo reclama.

En esta forma, se obliga a la familia, según la perspectiva de derechos, a que proporcione las condiciones materiales de vida del niño, lo cual, en términos del derecho, es perfectamente posible. Lo que no es posible es obligar a la institución familiar, por la vía del derecho, a otorgar amor, a permanecer unida y a proporcionarle al niño las condiciones afectivas que suelen otorgar los padres, pero que no puede exigírseles por la vía del derecho. En este sentido, hablo de ficción, porque otorgar amor no es proporcionar un “como si” que nunca tendrá un efecto profundo de acogida en la psicología del niño.

En este sentido, la crítica a la perspectiva de derechos que quiero presentar aquí radica en que esta es insuficiente y solo opera en un espacio de reclamación frente a lo reclamable, que

es considerado en un código, y que debe ser discriminado de tal forma que pueda ser exigido de manera precisa y cuantificable ante un tribunal.

En este ejemplo que ilustra la perspectiva de derechos, se pueden resaltar dos aspectos: en primer lugar, que el derecho solo puede referirse a lo efectivamente exigible y, en segundo lugar, que es insuficiente respecto a lo que las personas, especialmente los niños, necesitan para satisfacer todas sus necesidades, materiales, cognitivas y afectivas.

Ante la insuficiencia del derecho, es preciso esgrimir la espada filosa de la cultura como una convocatoria, como una vocación a la acogida que se vincula a las estructuras sociales como la familia y la escuela, pero que estas no pueden adoptar por la vía de los derechos sino del amor. Pero el amor es otra ficción que solo puede ser aceptada en la esfera imaginaria de la que habla Castoriadis (1975), es decir, no proviene de una necesidad lógica sino de una forma de imaginar la vida. Y esta imaginación es capaz de instituir una estructura, pero, especialmente, es capaz de promover un espíritu de acogida que no puede ser exigido por la estructura que crea, de modo que lo instituido siempre se queda corto frente a lo imaginado.

### **2.1.5 La práctica de la libertad del niño en la perspectiva de derechos**

El significado de la libertad parece obvio, como el de la niñez, pero está lejos de ser evidente. Una cosa es la libertad que motivaba la lucha de Spartacus, esclavo macedonio rebelde del siglo I A.C. que se atrevió a sitiar a Roma en el año 71 a.C. o la de los negros cimarrones que construían sus palenques durante la conquista de América; otra, la libertad que ponía en el tapete del absurdo el existencialismo; otra la libertad de cátedra que invocan las universidades en la actualidad; y otra la libertad de mercado que impone el neoliberalismo en todo el mundo.

Estos sentidos llevaron a Isaiah Berlin (1967) a plantear una libertad negativa y una libertad positiva, la primera como la libertad de no ser esclavizado, y la segunda como la libertad de elegir entre varias opciones. El autor indio, Amartya Kumar Sen, igualmente en la perspectiva liberal, como Berlin, propone el desarrollo como libertad (Sen, 2000). Paulo Freire, en 1969, planteaba la educación como práctica de la libertad, frente a la opresión del

capital (Freire, 1969). En esta forma, las nociones de libertad, como la de democracia y la de niñez, van cobrando sentido en cada momento histórico, respecto a las luchas que se libran en cada contexto. Frente a estos términos, que han motivado cruentas guerras, no puede haber, como en ninguna otra práctica humana, significados únicos, ahistóricos y monolíticos.

El hecho es que, ante la exclusión infantil y la consideración de su incapacidad de decidir, se han levantado voces, como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1989) que establece en el artículo 12 lo siguiente:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio del derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (ONU, 1989, art. 12).

Además, en el Artículo 13 de la declaración, se amplía esta libertad de la siguiente manera:

1. El niño tendrá derecho a libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
  - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
  - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas (ONU, 1989, Art. 13).

Este derecho del niño es ampliado por el Comité de Derechos del Niño (2009) en consideración del derecho de los niños a pronunciarse libremente en relación con las decisiones públicas que los afectan. Este reconocimiento de la voz propia de los niños se invoca por la apreciación de que los niños han formado una fuerza en el mundo que lucha

por la defensa de sus derechos. Esta libertad infantil se extiende, incluso, a su derecho a participar en la definición de políticas públicas relativas a los asuntos que les conciernen. Este derecho ha motivado la opinión de varios autores (Casas, 1998; Bustelo, 2007) que resaltan el significado político de esta perspectiva que incluye la participación en la definición y en la evaluación de todo aquello que afecta su vida y su futuro.

Frente a esta perspectiva de derechos del niño, Eduardo Bustelo (2007) precisa que hay dos ámbitos en los que estos derechos se hacen efectivos, en la planificación y en el desarrollo de las políticas públicas. Estos dos espacios implican acciones diferentes para el ejercicio de la participación infantil, porque el primero se refiere a unos eventos puntuales y el segundo convoca a una veeduría permanente, y de ambos suelen ser excluidos los niños.

Para Bustelo, el desarrollo de la democracia moderna contradice en muchos aspectos el desarrollo capitalista en la era de la globalización. Los derechos riñen con la hegemonía del mercado y la diversidad va en contravía de la homogenización cultural de la globalización. Y, en un registro semejante, los estereotipos de los cuerpos, impuestos por el mercado capitalista ponen en riesgo la tradición de la familia en la que se desarrollan los niños que se exponen al consumismo exacerbado del mercado que arrasa con las tradiciones y con las diferencias. No obstante, respecto a una ciudadanía emancipatoria que propone el autor, los niños desarrollan sus propias luchas de acuerdo con sus aspiraciones y sus capacidades en un contexto peligroso. A propósito, Bustelo habla de un nuevo comienzo y del recreo de la infancia en los espacios democráticos que se proponen garantizar el bienestar integral de los niños en un contexto normativo de defensa de sus derechos.

Estas aporías del capitalismo respecto a la democracia han dado como resultado que la perspectiva de derechos sea liberadora frente a un mercado que busca cautivar clientelas y no formar ciudadanos, de modo que, por un lado, el mercado conspira contra la libertad infantil y, por otro lado, conspira de igual modo la tradición patriarcal que subsiste en las culturas y que busca dominar al niño y reducirlo al silencio. En este doble asedio, los niños crecen secuestrados en la escuela (Narodowski, 2002), y atrapados en los garfios de las múltiples pantallas que los seducen al mercado.

### 2.1.6 Los espacios del “encierro infantil”<sup>14</sup>

La infancia, al menos en Colombia, se ha venido encerrando cada vez más en los últimos setenta años. En Manizales, en los años cincuenta, por ejemplo, había una figura que era el policía infantil, que se encargaba de cuidar y entretener a los niños en el parque. Hoy, eso es impensable. Esta sensación la presenta de una manera muy similar Francesco Tonucci (2007), que resalta el cambio en las nociones de miedo y de seguridad en menos de cincuenta años. Este autor realizó un experimento con niños en la ciudad de Fano (Italia), que lo condujo a pensar que la infancia no tiene posibilidades de intervenir en la planeación de las ciudades, de modo que estas crecen sin el consentimiento infantil. Los niños no tienen posibilidad de participar en la planeación de la ciudad y los planificadores no consultan a los niños sobre cómo serían los espacios que ellos podrían disfrutar (Tonucci, 2009).

Cada dos años, se reúnen en Madrid, en La Casa Encendida, especialistas de toda Europa para conversar sobre la forma de hacer más amigable la ciudad para los niños. Y en el V Encuentro, el editorialista de las memorias se queja porque en los diez años que lleva el encuentro titulado “La ciudad de los niños”, no ha sucedido nada, y los niños continúan encerrados, porque la ciudad no se abre a ellos. Diez años después, en 2016, el editorialista de las memorias del IX encuentro se lamenta por la misma razón. Cada día hay menos niños en la calle porque la ciudad los encierra.

Ya vimos que Narodowski encuentra que la escuela es un lugar de encierro en el que secuestran a los niños y les ponen barreras infranqueables que no les permite “hacerse la rata” como dijeran en Buenos Aires. La ciudad no les permite a los niños andar por ella, solos o en grupos, porque se ha vuelto peligrosa. Por todas partes, las acechanzas se ciernen sobre la libertad infantil. Y parece que no hay vuelta atrás. La ciudad no se abre a los niños, del mismo modo como pone cada vez más barreras a los discapacitados, a los ancianos, a los campesinos

---

<sup>14</sup> Con “encierro” no nos referimos a la institucionalización ni encierro punitivo, sino a la forma en que, bajo determinados discursos y prácticas, los niños se van retirando de la vida pública, de los sitios públicos, de los espacios de socialización para retraerlos en lo doméstico, en espacios cerrados y determinados por los adultos, por el mercado, por una lógica regulatoria.

que no están acostumbrados a los estertores de la velocidad urbana ni a los cientos de ojos que los persiguen para robarles o para robárselos.

Y la seguridad es un negocio, de modo que se origina un círculo entrópico en el que la inseguridad crea los ejércitos de la seguridad que hacen más peligrosos los ejércitos de la inseguridad. Entonces, los niños, que tienen derecho a la seguridad, a no ser maltratados, a gozar de un ambiente pacífico, deben encerrarse. Y el encierro tiene ventanas: las pantallas. La televisión, las redes sociales por la pantalla del computador. La pantalla del teléfono. Y, aun así, estas pantallas tampoco son seguras. Jesús Martín-Barbero (2002) cita a Meyrowitz(1992):

Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos (...) Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción eróticos, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos (citado por Martín-Barbero, 2002).

Esta apreciación de Meyrowitz hace pensar en otro contacto con una realidad que desborda el encierro. Es decir, la nostalgia romántica de los viejos de haber vivido una niñez callejera, como se lamenta Tonucci, frente a los niños atornillados a las pantallas que les entregan una realidad ficticia y falsificada. Cabe preguntarse si no es fruto de la incapacidad de penetrar el mundo al que se asoman los niños mediante las pantallas y que les permiten una convivencia desmesurada con un mundo adulto que les había sido ocultado en la modernidad. En la edad media, los niños eran testigos de la muerte, del sexo y de los interludios adultos. Pero en la modernidad puritana, a los niños se les ocultaron estos espectáculos que vuelve a abrirles la televisión y el internet.

La idea de la alienación absoluta causada por un mundo ficticio es más un temor adulto que una realidad infantil. Kohan (2010) sostiene que los niños pueden desarrollar su creatividad si se les estimula adecuadamente, de modo que sus expresiones no dependen de los medios ni de las formas en que se realicen, lo que hace posible que, en cualquier ámbito, sean creativos y puedan desenvolverse en su entorno social. Hay estudios, por ejemplo, sobre



videojuegos violentos según los cuales, los niños tienen la capacidad de discriminar y objetivar perfectamente, pese al temor de los adultos que se encuentran altamente preocupados porque creen que la relación entre la violencia de los videojuegos y la violencia en la vida infantil es mecánica. Y lo que ocurre, más bien, es que la objetivación de la violencia en el videojuego les permite tomarlo como una exageración divertida y, por consiguiente, su mirada es crítica (Meza-Maya & Lobo-Ojeda, 2017). El humor garbage, la estética de lo monstruoso, la vecindad con lo vampiresco y la predilección por los malos, como Darth Vader, que terminan salvándose tiene un sentido ético profundo que los niños suelen saber manejar perfectamente.

Entonces, no es que la niñez haya desaparecido, como cree Postman (1994), o que haya sido destituida, como sugieren Corea y Lewkowicz (1999), es que los niños actuales son otros niños y su niñez es otra niñez. Es cierto, la niñez ha perdido la candidez inocente que se le adjudicó en otros tiempos, porque ahora puede ver otros mundos. Pero esa inocencia de los niños de antes no era mejor que la astucia y la visión descarnada de los niños que juegan *Grand Theft Auto V*. En todo caso, son representaciones diferentes, construcciones sociales complejas respecto del transcurrir de la infancia, que están muy lejos de ser homogéneas en cuanto a experiencia social, geográfica, de clase y de géneros.

Corea y Lewkowicz (1999) son conscientes de la crisis de las instituciones que instituyeron la infancia, y del irreversible proceso que ha echado a andar el mercado en la vida y la formación de los niños. Mientras que para los padres y para los maestros los niños son tomados en función de lo que serán en un futuro lejano, para el mercado, los niños son considerados por lo que son hoy, consumidores actuales. Entonces, las acciones sobre ellos son muy distintas, y el mercado suele ganar en la disputa de las audiencias y de las poblaciones que pueden consumir.

## **2.2 Calidad de vida**

La segunda categoría que nos permite abordar nuestro objeto de estudio es “calidad de vida”, pues la piedra de toque del problema de los derechos, especialmente de los derechos

de la infancia, es la forma como viven los niños en la actualidad. Esto implica pensar cuáles son sus derechos hoy, qué se espera de ellos hoy, qué esperan ellos de los demás hoy. Para aproximarnos a estas cuestiones, empecemos por definir qué significa calidad de vida en general, para comprender, luego, cómo se puede pensar este concepto en relación con la infancia.

El concepto calidad de vida toma cada vez más fuerza en los estudios sociales, porque se ha considerado que es un principio organizador (Gómez & Sabeh, 2002) que puede ser aplicado en la proyección y la evaluación de los planes y proyectos de desarrollo y en las políticas sociales.

En las propuestas de desarrollo a escala humana (Max-Neef, 1994) y de desarrollo humano inspirado en la propuesta de Amarthia Sen (PNUD, 2011; Nussbaum, 2016; Ul Haq, 1990) se considera la satisfacción de las necesidades en el primero y los niveles de calidad de vida en el segundo, como indicadores para evaluar el desarrollo de un país. En este sentido, se superan los indicadores tradicionales de PIB y de Ingreso Per cápita que no apuntan al desarrollo económico-social sino solo al crecimiento financiero. Así, lo ha asumido, por ejemplo, la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, que orienta el ingreso de recursos provenientes de las agencias de desarrollo de los países donantes.

El desarrollo humano y la calidad de vida toman un puesto central y son adoptados como objetivos de desarrollo en varios países. El primero se entiende como un proceso continuo en el cual se trata de que todas las personas puedan mejorar su calidad de vida, con una proyección a toda la sociedad (Tonon, 2005). Y la calidad de vida alude al bienestar de las personas, según los indicadores establecidos para el índice de desarrollo humano, que incluye salud (medida según la esperanza de vida al nacer); educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matrículas en educación primaria, secundaria y superior, y los años de duración de la educación obligatoria); y riqueza, (medida por el PIB per cápita PPA en dólares) (PNUD, 2011).

Varios estudios sobre el tema desarrollan una perspectiva que atiende principalmente las potencialidades personales, comunitarias y sociales, y no tanto las carencias en un contexto

sociopolítico (Tonon, 2005). Entonces, si estos conceptos se vinculan a las políticas públicas organiza las acciones públicas y privadas en un corpus coherente que puede aumentar el impacto porque se mira desde una perspectiva integral.

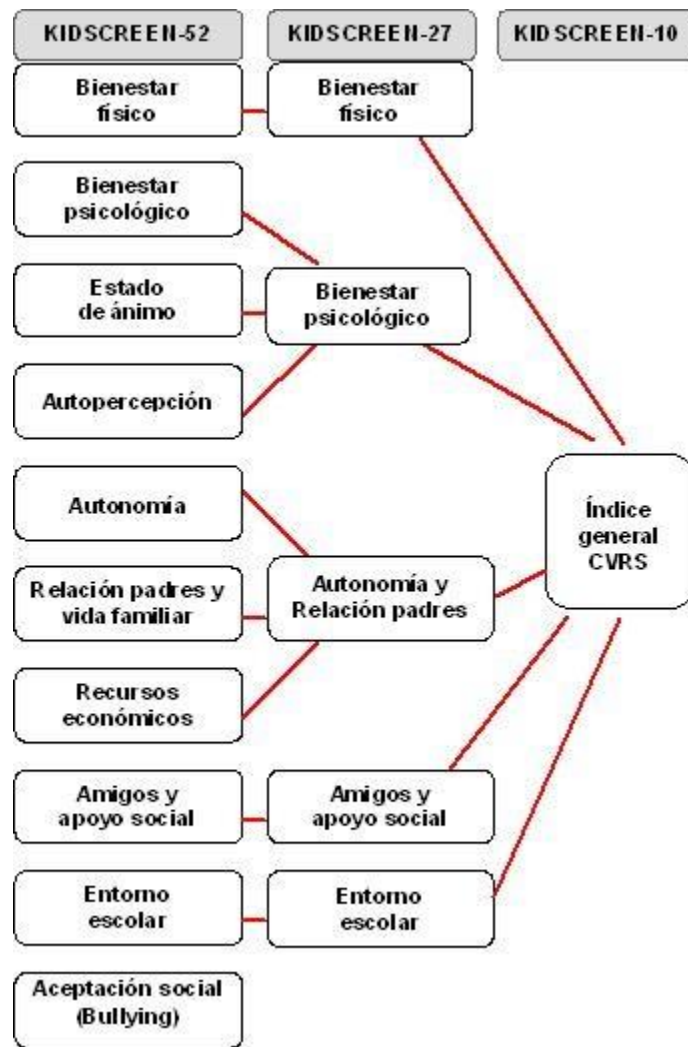
### **2.2.1 La participación y la calidad de vida**

Respecto a la garantía de los Derechos Humanos que pueden observarse mediante el indicador de la calidad de vida, la participación es condición y espacio de su exigibilidad. La eficacia de participación deriva en el mejoramiento de la calidad de vida porque se hace posible señalar con precisión las situaciones que originan la vulneración de los derechos hace que las decisiones respecto a las políticas públicas en todos los niveles se orienten a resolver las necesidades y los intereses reales de la población. La participación propicia la construcción de lo público mediante el diálogo entre los grupos interesados que ponen en la mesa del diálogo las perspectivas que animan sus intereses.

Y los jóvenes y los niños no son excepciones en esta consideración de la participación. A propósito de esto, la ley 375 (1997) ordena que: “El Estado dará trato especial y preferente a los jóvenes que se encuentren en circunstancias de debilidad y vulnerabilidad manifiesta, con el fin de crear condiciones de igualdad real y efectiva para todos” (Ley 375, 1997, art. 6).

Para aproximarse a la noción “calidad de vida”, se ha concebido el problema de manera diferente según las disciplinas que se preocupan por su abordaje. En el ámbito de la salud, por ejemplo, la calidad de vida se puede concebir como “el modo en que una persona percibe su salud física y mental” (Quintero, Lugo, García, & Sánchez, pág. 471). Para encontrar los niveles de la calidad de vida de una población determinada, se suelen utilizar instrumentos como el cuestionario Kidscreen-27, que mide aspectos relacionados con la salud, según una acepción de salud que trasciende la relación con la enfermedad.

**Figura 3. Items de los cuestionarios Kidscreen**



Fuente: Proyecto Kidscreen (2011)

Como se observa en la figura, en el instrumento Kidscreen-52, se consideran 10 categorías que son detalladas en el cuestionario. Estas categorías tienen que ver con aspectos físicos, psicológicos, familiares, sociales y escolares, que amplían el concepto de salud a todos los aspectos relacionales del niño. En el aspecto físico, se relacionan asuntos tan diversos como la alimentación, el vestuario y los espacios en los que se mueve el niño. Más adelante, se ahonda en las variables y los indicadores que se han construido para evaluar la calidad de vida.

María Dilia Mieles (2015) hace notar que la calidad de vida es una categoría clave para abordar la evaluación de un contexto social, pues indica el bienestar o el malestar de las personas respecto a sus condiciones de vida, a la satisfacción de sus necesidades y a todos los aspectos relacionales. Esta noción, aunque se refiere a cuestiones estrictamente subjetivas, son expresión de factores objetivos que la autora propone abordar de manera cualitativa. Se trata de la relación entre todos los aspectos de la vida que se expresan en la biografía personal y se refieren a la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades y los deseos, de las expectativas y las promesas, de los proyectos y las agendas personales. La calidad de vida de una persona, por consiguiente, depende de aspectos económicos, culturales y políticos, y no solo de la satisfacción de las necesidades básicas.

Sobre esta premisa que le concede a la calidad de vida una virtud de noción ordenadora relacionada con el desarrollo, se han realizado estudios en el área del derecho que conciben la calidad de vida como la satisfacción de las necesidades y la efectividad de los derechos positivos (Tuesca, 2005), de modo que es necesario pensar en la equidad, que se basa en la distribución social de la riqueza como premisa de la calidad de vida de toda la población.

Por supuesto, los aspectos relacionados con el derecho positivo son reclamables y cuantificables, porque son objetivos (Quinceno & Vinaccia, 2008) pero hay aspectos que se refieren al tejido cultural y a las redes relacionales que son subjetivos y que ocurren en el ámbito de la cultura y de la intersubjetividad, lo que debe ser observado de una manera interdisciplinar, porque los problemas exceden las consideraciones disciplinares (Yanguas, 2006). Además, la calidad de vida es un fenómeno como la niñez, la juventud el desarrollo y el medio ambiente que presentan un conjunto de problemas coherentes y que deben ser abordados históricamente y en forma interdisciplinar, porque sería pretencioso unificar el discurso sobre estos fenómenos bajo un único discurso (Espinosa, 2000).

Entonces, la calidad de vida es una especie de proyecto de desarrollo que excede toda visión monográfica unidisciplinar. Incluye condiciones de vida, desarrollo de capacidades y la apreciación de la vida como valor y de la felicidad como propósito (Lora, 2008), de modo que esta noción se aproxima a la idea de capital sinérgico de Sergio Boisier (1999), dado que se inscribe en el terreno de los proyectos. Esta idea de capital sinérgico es muy fecunda

porque incluye aspectos materiales, políticos, normativos, culturales, relacionales que Boisier concibe en términos de capitales y que otros autores piensan en términos de convergencia de aspectos materiales y psicosociales (Salazar, 2010). En todo caso, respecto a estas convergencias, la participación es un rasgo común en este tipo de propuestas.

En América Latina, la democracia empezó a tener un significado participativo a mediados del siglo pasado, con algunos acontecimientos históricos como la revolución cubana y el auge revolucionario en muchos países que trajo consigo nuevas formas de concebir el desarrollo y la investigación, como ocurrió con el modelo de Investigación Acción Participativa, impulsado por Orlando Fals Borda (2009), que ha sido cada vez más apreciada como un modelo de desarrollo ligado a una forma de conocimiento. En este mismo registro, las teorías de desarrollo humano (Max–Neef, 1994) y de desarrollo local (Arocena, 2002) implican la participación de los ciudadanos como condición del desarrollo endógeno.

La Constitución Política de Colombia concibe el municipio como una instancia de participación comunitaria, de modo que el espacio local es entendido por la constitución como el espacio por excelencia de la participación comunitaria:

Al municipio como entidad fundamental de la división político-administrativa del Estado le corresponde prestar los servicios públicos que determine la ley, construir las obras que demande el progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación comunitaria, el mejoramiento social y cultural de sus habitantes y cumplir las demás funciones que le asignen la Constitución y las leyes (Art., 311).

Ahora bien, en la tradición de participación en Colombia, la incorporación de los niños en los espacios que se han abierto en las normas y en las instituciones ha sido más simbólica que real, pues no se han creado mecanismos institucionales en los que los niños puedan expresar sus opiniones respecto a las políticas que les competen y sobre las que respectan al conjunto de la sociedad, que también les competen a los niños. Y, mientras su participación no cuente con instrumentos institucionales estables, no será real. Esta participación infantil, y la participación juvenil son obligación del Estado, según lo ordena la constitución de 1991, donde se establece que:

El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las organizaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan (Art., 103).

El paternalismo y patriarcalismo, es decir, las actitudes de cuidado excesivo y el autoritarismo conspiran contra la participación infantil. El primero considera que los niños aún son criaturas indefensas que deben ser tuteladas en todo. El segundo cree que los niños no tienen uso de razón y deben permanecer en silencio. Y para ambos paradigmas el resultado es el mismo, los niños no participan. Por eso, se necesita que se institucionalice la participación infantil para que no haya forma de impedirla. Mientras no sea así, mientras no se tengan caminos democráticos, de obligatorio cumplimiento, los niños no podrán participar en la vida pública, especialmente frente a las cosas que les atañen.

### **2.2.2 La calidad de vida en la perspectiva sur**

Desde hace pocas décadas, el pensamiento latinoamericano se ha sumado al pensamiento asiático, africano y polinesio que conforma lo que se ha llamado el pensamiento sur. Boaventura de Sousa Santos (2011) se refiere a esta perspectiva como epistemologías del sur. A este pensamiento se suman autores como Walter Mignolo (2007), Catherine Walsh (Walsh, 2006), Silvia Rivera Cusicanqui (2010), Enrique Dussel (Dussel, 2014), entre muchos otros que han avanzado en temas propios, en metodologías propias y, en general, en un pensamiento propio, que concibe el mundo de una manera diferente a la del norte europeo y norteamericano.

Se ha llamado del sur, porque el eje oriente occidente responde al momento en que Europa descubre a oriente, especialmente con Schopenhauer y luego con Nietzsche. En ese eje oriente occidente, se opone la razón y la emoción, el saber y la sabiduría, el mundo cognitivo y el mundo del sentimiento. Es un eje de verdades diferentes. En cambio, el eje norte sur es un eje de poder. De modo que en ese registro se habla de lo colonial y lo decolonial o

descolonizador (como lo prefiere Silvia Rivera Cusicanqui (2010)). En este registro, se han encontrado temas y miradas propios, que aún buscan formas de madurar en la discusión de este hemisferio, pero que abre el pensamiento de una forma inédita. Aquí, el pensamiento de los pueblos ancestrales indios ha cobrado un significado crucial en la mirada del sur.

En esta perspectiva del sur, se han rescatado conceptos como el *Sumak kawsay*, que es una voz quechua que significa buen vivir (García-Álvarez, 2014). Esta noción coincide con la de Suma Qamaña, de la cultura aimara, la teko kavi de los Mapuche en Chile, y el tekó porã de los Guaraníes bolivianos y paraguayos. Este concepto tiene equivalentes igualmente entre las culturas maya de Guatemala y del sur de México y entre los Kunas de Panamá y Colombia. El pueblo Kolla, en la Argentina, igualmente concibe el Buen vivir de una manera semejante a los otros pueblos indígenas americanos (Acosta & Martínez, 2009). Se trata de vivir en comunidad de una manera armónica, en una forma en que se crezca según el ritmo y la generosidad de la madre naturaleza y no contra ella (Huanacuni-Mamani, 2010). El buen vivir indio se opone al vivir bien del norte en el que la calidad de vida se concibe como acumulación y consumo, mientras que el *buen vivir* indio se concibe como armonía y moderación en comunidad.

### **2.2.3 Dimensiones e indicadores de calidad de vida**

La visión diversa sobre la calidad de vida entre las perspectivas del norte que ha procurado instaurar la democracia y del sur que aún lucha por una vida armónica con la tierra, se manifiestan en los aspectos que se incluyen en cada perspectiva y en la manera de evaluarla.

A continuación, María Belén Cabrera y Luciana Vela, (2016) presentan en una tabla las dimensiones y los indicadores que ellas encuentran como más usados para estudiar la calidad de vida. Yo considero que es una buena recopilación de los factores que se incluyen en la perspectiva académica del norte para estudiar la calidad de vida:



**Tabla 2.Indicadores para las dimensiones y los indicadores principales de calidad de vida**

Dimensiones calidad de vida	Indicadores
<b>Salud</b> <b>Bienestar Físico</b>	<b>Funcionamiento físico</b> <b>Síntomas de enfermedad</b> <b>Molestia /dolor físico</b> <b>Forma física</b> <b>Energía/vitalidad</b> <b>Estado nutricional</b> <b>Medicación</b> <b>Habilidades sensoriales</b> <b>Actividades de la vida diaria</b> <b>Comida</b> <b>Transferencias</b> <b>Movilidad</b> <b>Aseo</b> <b>Vestido</b> <b>Atención sanitaria</b> <b>Disponibilidad</b> <b>Efectividad</b> <b>Satisfacción</b> <b>Ocio</b> <b>Recreo</b> <b>Aficiones</b> <b>Oportunidades</b> <b>Creatividad</b>
<b>Bienestar emocional</b>	<b>Alegría</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción (actividades de la vida)</li> <li>• Humor (frustración, feliz, triste) Funcionamiento físico y/o mental</li> <li>• Placer, disfrute</li> </ul> <b>Autoconcepto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad</li> <li>• Valía personal</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Imagen corporal</li> </ul> <b>Ausencia de estrés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entorno seguro</li> <li>• Entorno predecible y seguro</li> <li>• Mecanismo de afrontamiento/manejo de estrés</li> </ul>
<b>Relaciones interpersonales</b>	<b>Interacciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes sociales</li> <li>• Contactos sociales</li> <li>• Vida social</li> </ul> <b>Relaciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familia</li> <li>• Amigos</li> </ul>

Dimensiones calidad de vida	Indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualess</li> </ul> <b>Apoyo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emocional</li> <li>• Físico</li> <li>• Económico</li> <li>• Feedback</li> </ul>
<b>Inclusión social</b>	<b>Integración y participación en la comunidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso</li> <li>• Presencia</li> <li>• Implicación</li> <li>• Aceptación</li> </ul> <b>Roles comunitarios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborador</li> <li>• Estilo de vida</li> <li>• Interdependencia</li> </ul> <b>Apoyos sociales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Red de apoyo</li> <li>• Servicios</li> </ul>
<b>Desarrollo personal</b>	<b>Educación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades</li> <li>• Logros</li> <li>• Nivel educativo</li> <li>• Satisfacción</li> </ul> <b>Competencia personal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitiva</li> <li>• Social</li> <li>• Práctica</li> </ul> <b>Desempeño</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éxito/logro</li> <li>• Productividad</li> <li>• Mejora/desarrollo personal Creatividad/expresión personal</li> </ul>
<b>Bienestar material</b>	<b>Estado financiero</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingreso</li> <li>• Seguridad financiera</li> <li>• Ayudas</li> </ul> <b>Empleo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación ocupacional</li> <li>• Situación laboral (jornada completa/parcial) Entorno de trabajo</li> <li>• Oportunidades de promoción</li> </ul> <b>Vivienda</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de residencia</li> <li>• Propiedad</li> <li>• Confort</li> </ul>

Dimensiones calidad de vida	Indicadores
<b>Autodeterminación</b>	<b>Autonomía/control personal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Independencia</li> <li>• Autodirección</li> <li>• Autosuficiencia</li> </ul> <b>Metas y valores personales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperanza, deseos, emociones</li> <li>• Expectativas</li> <li>• Creencias</li> <li>• Intereses</li> </ul> <b>Elecciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidades</li> <li>• Opciones</li> <li>• Preferencias</li> <li>• Prioridades</li> </ul>
<b>Derechos</b>	<b>Humanos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto</li> <li>• Dignidad</li> <li>• Igualdad</li> </ul> <b>Legales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudadanía</li> <li>• Acceso</li> <li>• Justicia</li> </ul>

Fuente: Tomado de Cabrera y Vela (2016, pp. 31-35).

Como se observa en la tabla, las autoras incluyen como dimensiones aspectos psicológicos, legales, económicos, políticos, educativos, sociales y relacionales, en una mezcla de indicadores que presentan como factores cuya sumatoria parecería que tuviera como resultado un nivel satisfactorio de calidad de vida.

En la perspectiva india, en cambio, el buen vivir se dimensiona solo por la integración a la comunidad que vive bien. Es decir, la calidad de vida no se mide sino que se obtiene como una forma de vida según la cohesión comunitaria que acoge a todos sus integrantes. Esta diferencia entre las perspectivas cuantitativa del norte y comunitarista del sur pueden dialogar en una especie de conversación interpretativa diatópica que permita comprender las perspectivas culturales por la insuficiencia de cada cultura que se abre a la otra en un diálogo fértil (Santos, 2002). En este sentido, es probable que en la perspectiva sur se precise dimensionar mejor los factores que intervienen en el buen vivir. Y en la perspectiva del norte, se necesite un centro de la calidad de vida en la integración comunitaria y en el respeto y la

armonía con el planeta, que para los indígenas es madre y no recurso como es considerado en el norte.

#### **2.2.4 Calidad de vida de la infancia**

La calidad de vida de los niños suele dimensionarse como una expresión particular de la calidad de vida general, según los indicadores aportados por varias disciplinas, como se observó en la tabla 5. Pero un síntoma de no participación infantil es que a los niños no se les pregunta si se sienten bien y qué desearían para vivir bien, qué creen que necesitan para tener una buena calidad de vida. En este sentido, se suele medir la calidad de vida infantil según la perspectiva de los adultos, según los indicadores ideados por ellos sobre lo que consideran que deben tener sus niños para vivir bien.

Con esta anotación inicial, es necesario comprender que dimensionar la calidad de vida infantil es difícil porque debe tenerse en cuenta la dimensión subjetiva de los niños, y las dimensiones disciplinares y relacionales en las estructuras de acogida (Duch, 2008), especialmente la familia y la escuela. Entre las perspectivas disciplinares está la salud, que es presentada, entre otros, por Quiceno & Vinaccia (2008), que encuentran que las investigaciones sobre el tema son escasas. Según Verdugo & Sabeh (2002), solo en la década de los noventa se incorporan aspectos aportados por varias disciplinas para evaluar la calidad de vida infantil, y se empieza a considerar la percepción de los niños sobre lo que significa para ellos el bienestar. Los autores echan de menos modelos conceptuales que permitan comparar las evaluaciones y que permitan obtener conclusiones coherentes.

Esta inquietud de Verdugo & Sabeh (2002) es complementada con la observación de que a los indicadores, como los presentados en la tabla 5, deben estar mediatizados por otras dimensiones relacionadas con el contexto cultural, social, económico, y, agregaríamos aquí, por una perspectiva comunitaria y ambiental, y tomar en cuenta la opinión de los niños sobre lo que piensan y lo que sienten.

## 2.3 Calidad de la educación

La tercera dimensión prevista para comprender las percepciones de los niños del Eje Cafetero colombiano sobre la calidad de vida es la Calidad de la Educación. Esta categoría fue pensada porque el tiempo que los niños pasan en la escuela es equivalente al tiempo en que están en la casa y supera el que invierten en otros espacios. Esta circunstancia exige reflexionar sobre el significado de la educación en la actualidad y sobre las formas como esta se ofrece a los niños. He querido pensar la educación en términos de calidad porque se relaciona con la calidad de vida y, además, porque ha habido políticas en Colombia, en las últimas décadas, cuyo propósito es ampliar la cobertura educativa y no mejorar la calidad de la educación, de modo que el derecho a la educación infantil debe ser observado en relación con la calidad y no solo con la cantidad de niños que la reciben. Y, según se ha dicho, la opinión de los niños al respecto es una clave de nuestra observación.

La reflexión sobre la calidad de la educación debe relacionarse con algunas otras reflexiones que he querido traer a colación en relación con el concepto de niñez y con los criterios para pensar la calidad de vida. Los asuntos con los que se debe relacionar la calidad de la educación serían: niñez, derechos humanos (entre los que se destacan los derechos del niño dados los participantes en este estudio), la calidad de vida (pensada en relación con la vida buena y con el buen vivir). Además, habrá que relacionar la calidad de la educación con temas específicos de la educación como el desarrollo cognitivo, el desarrollo afectivo los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la formación de los docentes y las orientaciones pedagógicas.

Tedesco (2003) concibe la calidad de la educación referidas a las formas de “Aprender a aprender y Aprender a vivir juntos”. Estos dos objetivos de la educación responden a dos esferas humanas que son el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la socialidad, pero deja de lado otros aspectos centrales como las emociones, la integración ambiental al planeta y la cultura. La *calidad educativa*, se puede estudiar en dos ámbitos: respecto al desarrollo económico y en relación con la formación en sí misma.

La primera perspectiva remite a la perspectiva asiática, en países como Corea y Japón, que basaron su desarrollo en la educación. La educación es planificada y se desarrolla en función del desarrollo y, por consiguiente, de las empresas que requieren una fuerza de trabajo cualificada, según los estándares establecidos para ser competitivos en un mundo globalizado. Ahora bien, para el funcionamiento del desarrollo basado en la educación, se precisan grandes inversiones en la educación primaria, de modo que se piensa necesariamente a largo plazo, pues solo así esa economía se hace atractiva para las inversiones extranjeras.

Ahora bien, cuando el centro del desarrollo educativo no es la empresa sino la persona, como en la postura de Amartya Sen (2000), en todo caso, se piensa en una perspectiva de desarrollo, aunque el énfasis se da en función de las capacidades que, en nuestro contexto, se ha formulado como el enfoque de competencias en el que las personas tienen derecho a desarrollar sus habilidades y la educación debe preocuparse por una serie de aspectos, porque se ha extendido a las competencias ciudadanas, las competencias relacionales, las cognitivas, etc. De todas formas, si el desarrollo se basa en el desarrollo de capacidades propuesto por Sen (2000) y Nussbaum (2016), la educación cobra un sentido muy diferente al que se le ha adjudicado cuando el centro es la empresa.

En efecto, la articulación entre la calidad de vida y la calidad de la educación se da en un contexto institucional en el que intervienen la familia, la escuela, la comunidad y el Estado. Esto es así porque la única institución que educa no es la escuela, como si la familia solo se dedicara a proveer alimentación, alojamiento y amor. La comunidad proporcionará seguridad y servicios y el Estado solo entregará normas y políticas. Es claro que todas estas instancias institucionales son educadoras y sus actores proporcionan un contexto relacional en el que el niño se integra a la sociedad en una comunidad y vive su vida de una manera relacional y productiva desde que nace. En este sentido, la calidad educativa es una forma de la calidad de vida y no un apéndice.

### **2.3.1 Calidad y cobertura educativa y la perspectiva de derechos**

En su tesis, Méndez y Narváez rastrean el origen del término calidad de la educación y encuentran que coincide con la explosión urbana que masifica la educación y exige una ampliación de la cobertura escolar.

El concepto de calidad en la educación se acuña hacia la década de los 70, cuando se reconoce que el aumento cuantitativo, es decir, en la tasa de interés que se recibe a partir del aumento masivo de personas que se preparan y capacitan solo para el trabajo y la producción, la utilidad del hombre como máquina u objeto maleable y manejable, que en los diversos niveles de la educación no es suficiente, para alcanzar la modernización e industrialización de los países (Méndez & Narváez, 2007, pág. 39).

La explosión urbana coincide con la necesidad de capacitar una fuerza de trabajo, porque se requiere para el desarrollo industrial, que también se encuentra en auge en ese momento, una masa crítica de trabajadores, y el Estado debía proporcionarlos mediante la ampliación del servicio educativo que debía ser pertinente y suficiente para la demanda de las empresas. La calidad de la educación se mide, entonces, por el desempeño de los trabajadores en su trabajo, y la cobertura, por la suficiencia de esa fuerza laboral.

En esa concepción en la que el capital es el centro, y en el que los trabajadores son solo un recurso del capital para su reproducción y para aumentar la tasa de ganancia, los derechos de los trabajadores, se reducen a contar con un empleo que les garantice mantener a su familia. Y junto a los derechos de los trabajadores, los derechos del niño se limitan a formarse para ser un día como sus padres, trabajadores del capital (Romero, 2007), recursos humanos. Pero si se aborda la educación desde la perspectiva de los derechos del niño, la calidad educativa cobra sentido como formación del niño en todos los aspectos que le permiten un “buen vivir”, es decir, que le permitan integrarse a una comunidad que lo acoge y que lo proyecta para la vida en armonía con el planeta.

## **2.4 Una epistemología de las políticas públicas**

La Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) se expide en un momento en que se empieza a construir una nueva perspectiva del sujeto social. Alain Touraine (Touraine, 1987) hablaba del regreso del sujeto, a quien llamó actor, porque no se trataba ya del sujeto contemplativo de la modernidad, sino de alguien particular que actúa en el mundo: “el surgimiento de nuevas maneras de comprender la subjetividad y los procesos objetivos de su

despliegue, no a partir de principios universales sino de la “experiencia vivida” por el sujeto” (pág. 21).

Desde esta perspectiva trazada por Touraine, las políticas educativas no se pueden referir a la formación de una masa crítica de trabajadores para la industria, sino que se trata en adelante del ejercicio del derecho a ser actores sociales, a ser ciudadanos que actúan con otros en la construcción del mundo. Ya había desaparecido el sujeto trascendental kantiano tras la crítica de la hermenéutica, y ahora desaparecía el trabajador anónimo de la revolución industrial, tras la construcción de un nuevo sujeto como actor social.

Ahora bien, en el mundo actual, las políticas públicas deben enfrentar una realidad de la infancia que, en términos ideales, debe disfrutar de los derechos consagrados en la Convención y en la Constitución Política, pero que es víctima del trabajo infantil, el maltrato, la violencia en su casa, el abuso y la explotación sexual y muchas otras formas de vulneración de sus derechos. En esta forma, las políticas públicas tienen que enfrentar estos graves problemas de restitución de los derechos a los niños, de modo que la cobertura educativa y la calidad de vida y de la educación deben ubicarse en un contexto de graves problemas de abuso y de violación de los derechos. En este sentido, Sánchez (2015) considera que:

Al estudiar la infancia y la adolescencia como hecho social se deben tener en cuenta dos niveles de análisis: a) cada modelo de infancia y adolescencia ha de ser comprendido y explicado desde la sociedad (modelo de sociedad, clase social) que lo ha producido, al mismo tiempo que el niño y el adolescente permiten interpretar mejor la sociedad que los ha producido; b) en particular, la niñez, ha de ser entendida y explicada a partir de los hechos, acciones y relaciones que la producen, pero también a partir de cómo las niñas y los niños, en cuanto sujetos de relaciones, operan, influyen e interpretan tales acciones y relaciones (p. 19).

La orientación de las políticas públicas de educación ya no puede ser, por tanto, la cobertura de servicios básicos para poblaciones que requieren capacitación como fuerza laboral. En la actualidad se ha querido dar un giro hacia el fomento de las capacidades reflexivas en función de un ejercicio de la ciudadanía que incluya el reconocimiento sociocultural de cada persona. En esta forma, las políticas públicas de educación se orientan,



al menos en forma ideal, a una concepción que se ha llamado “integral”, que incluye las dimensiones cultural, afectiva, cognitiva y, por supuesto, laboral (INDES, 2006).

Según este hilo del discurso, si se quiere avanzar en la restitución de los derechos de los niños y encontrar una forma de equilibrar la calidad y la educación y la formación para el trabajo, Sánchez, J. (2004) considera que:

La constitución del niño en sujeto de derechos es algo que no se declara, y su simple declaración ejerce pocos efectos. El problema seguirá siendo el mismo: si los derechos son derechos de la persona, cualidades y atributos del sujeto ¿cómo se forman subjetivamente en el niño sus derechos? ... Por lo demás, un niño solo es sujeto de derechos en la medida que se constituye como tal en su ejercicio; de lo contrario será titular de derechos, y por mucho que se declare y se le repita que es sujeto de derechos, sino los ejerce jamás será realmente sujeto. Solo en la medida que se ejercen llegan los derechos a convertirse en cualidades personales del sujeto (pp. 247-248).

En este sentido, no se trata simplemente de una transformación investigativa restringida a la academia sino de vincularse a la lucha por transformar las condiciones del desarrollo de nuestros países en los que la calidad de vida y de la educación es más un deseo que una realidad. Las políticas públicas que busquen el “buen vivir” de la infancia, deben alinearse con una nueva epistemología que resalte el actor social, el sentido de comunidad y la armonía planetaria.

#### **2.4.1 La percepción infantil**

La participación infantil anima este trabajo de investigación, y por eso me he acogido a una forma de abordar los problemas de la infancia mediante los relatos de los niños que pueden proporcionar formas complejas de concebir las relaciones con los adultos en la familia, en la escuela y en otros espacios de interacción.

Se trata aquí de comprender la opinión de los niños respecto a lo que significa para ellos gozar de una “buena vida”. Para ello, es preciso que los propios niños describan su contexto

social, familiar y educativo, lo que puede propiciar que los niños analicen su realidad y aporten propuestas para mejorar sus condiciones de vida.

El conocimiento que pueden proporcionar los niños se formula, especialmente, en forma narrativa, de modo que son sus relatos, la manera de su interpretación de su mundo y de expresar sus deseos, esta es la forma de su proyecto.

## **2.5 El “sentido común” de la doxa a la phronesis**

Cabe aquí, aún, una consideración más sobre el sentido que las narrativas obtenidas en este trabajo puedan ofrecerle a un sentido científico, puesto que podría considerarse que su abordaje es simplemente un método arraigado en la etnografía o que se trata de una exaltación abusiva del “sentido común”, como verdad en un sentido populista que le concede el criterio de “verdad” al origen popular o culto del discurso.

En primer lugar, quisiera referirme al “sentido común” en Gramsci, tal como lo trata y lo critica José Nun (1987). En su texto, cabe resaltar la ambivalencia que advierte este autor respecto a una forma idealista de concebir la teoría como transparencia de propiedad de una clase privilegiada que son los filósofos, y una concepción historicista que relativiza toda “verdad” y la piensa como sometida al devenir histórico que, por supuesto, no está determinado por los intelectuales sino por “las masas”, es decir, por el sentido común. Conviene detenerse aquí la valoración del sentido común como algo que “obstruye la reflexión profunda, crítica y trascendental que permite conocer las causas mediatas e inmediatas de los sucesos”. Esta perspectiva iluminista, racionalista, reduce el saber científico a una lógica racional, categorial, analítica, que se considera a sí misma como autorizada a interpretar todo otro saber que, por provenir del “sentido común”, está opacado por la ideología, es parcial, todo lo confunde y es incapaz de trascender. Esto es lo que Nun considera como un segundo reduccionismo.

De esta manera, Gramsci procura integrar esas dos grandes fuentes de su pensamiento que mencioné más arriba: el racionalismo de una habla alimentado por la convicción objetivista que hacía del marxismo una matriz interpretativa de validez permanente y

universal; en cambio, el historicismo de la otra invitaba a relativizar cualquier interpretación, situándola en el contexto específico de una forma de vida, de una sociedad o de una cultura determinadas. El problema es que tales fuentes, lejos de ser inmediatamente integrables, definían una encrucijada; y ésta va a convertirse en uno de los ejes principales de las torsiones que marcan los *Quaderni*, sin perjuicio de la fecundidad teórica de esta misma tensión (Nun, 1987, pág. 207).

Esta forma de concebir el sentido común, en la perspectiva de Nun, coincide con la idea platónica de ligar el conocimiento a la política y concederle solo a una clase de iniciados en la filosofía la capacidad y el derecho de gobernar. Por supuesto, en una perspectiva democrática actual, el saber popular, el sentido común, se asume de manera en que no se puede tomar como el saber ignorante que debe ser explicado, iluminado, conducido por el saber culto, sea este el saber del filósofo, del dirigente político, del científico o del partido. En esta forma, la transparencia del saber “científico”, culto, procura quitar los velos que opacan el sentido común.

Lo dijo el Gramsci más plenamente historicista: “La adhesión o la no adhesión de masa a una ideología es el modo en que se verifica la crítica real de la racionalidad y de la historicidad de los modos de pensar”<sup>15</sup>(Nun, 1987, pág. 232).

La tradición racionalista, platónica, se refirió al saber del común como doxa (δόξα) que se refiere al saber no culto, al pensamiento del común de la gente, que es refutado, al menos en los diálogos platónicos, por la razón. En esta forma, el discurso popular se toma como un pensamiento falso, que debe ser iluminado por la razón que está en el pensamiento de los hombres cultos. Por otro lado, Aristóteles prefirió referirse a ese saber en términos de virtud dianoética de la *prudencia* que es la phronesis (Φρόνησις), pensada como razón práctica. Sobre esta última, la hermenéutica de Heidegger y de Gadamer basan su perspectiva de la interpretación(Xolocotzi, 2009). Heidegger encuentra, al respecto, que el enfrentamiento con el otro es un toparse con un “ya-interpretado” o, quizás, con un “ya-auto-interpretado”, es

---

<sup>15</sup> El texto de Nun tiene como referencia “Gramsci, A., Quaderni, ob. cit., pág. 1393”, que corresponde a Gramsci, Antonio, Quadernidel carcere, ed, Valentino Gerratana, Turín, 1975, en la cita 6 del texto de Nun.

decir, con alguien que se me ofrece como interpretación y esta se da en forma de relato. De modo que la phronesis no es razón falsa de sí mismos, sino razón práctica.

Franco Volpi (1999) se refiere a este retorno a Aristóteles, que encuentra representado especialmente en Gadamer y en Hannah Arendt, por su reivindicación de la praxis (πραξις) aristotélica, es decir, la hermenéutica de Heidegger y de Gadamer, y el pensamiento político de Arendt le dan un sentido de otredad al pensamiento práctico, de modo que no se trata de aproximarse a un pensamiento inferior, ideologizado, sino a una interpretación diferente de sí mismo y de la historia que se vive como praxis.

En este sentido, se asume el saber popular como expresión de una cultura otra, con la que es preciso entablar un diálogo. Esto es así, porque los pensamientos de culturas diferentes pueden ser incommensurables, incompatibles, pero no incomparables (Nun, 1987). Este diálogo intercultural es posible solo si las culturas que dialogan reconocen que son insuficientes y que no pueden explicarlo todo (Santos, 2009). La cultura racionalista europea, heredera de la paideia (παιδεία) platónica, si no se considera superior y verdadera, puede dialogar con la cultura popular o con las culturas del sur o con las culturas narrativas, solo si considera que su interpretación del mundo no es única y que no es “la” cultura autorizada para interpretar en forma “válida” las demás culturas del mundo. Si reconoce que es una cultura que puede entablar un diálogo con otras culturas en razón de su incompletud, comparable con la incompletud de las otras culturas. Solo así, es posible entablar un diálogo fértil. Ese diálogo es posible por las condiciones propias de cada cultura y no porque exista un baremo externo y universal que pueda “medir” la verdad de cada *topos* cultural (Bernstein, 1985). La arrogancia racionalista iluminista de pensar que su razón es la razón universal y eterna y de creer que esta razón es ese baremo del que habla Richard Bernstein, conduce a una desvalorización de lo popular como inculto e inválido y, por consiguiente, conduce a una postura academicista y no política, puesto que se trata de demostrar una verdad y no de derivar en una praxis.

En las últimas décadas, las reflexiones sobre las narrativas y sobre la memoria han llevado a encontrar que puede haber un “diálogo de saberes” cuando se reconoce que el saber del otro puede tener una validez que yo no veo y, aun así, puedo ofrecer mi saber, como una

forma de interpretación del mundo para que se ponga a prueba frente al saber del otro (Patiño & Ángel, 2017). Hay culturas que se ofrecen como relato, es decir, culturas cuyo saber se cifra en forma narrativa y su interpretación solo será posible si consulto sus sentidos en un diálogo permanente con ese otro con quien pretendo establecer un diálogo. En este sentido, el saber popular no es considerado como una forma “inferior” del conocimiento, sino como un conocimiento de una cultura diferente, con la que es posible entablar un diálogo fértil.

Ahora bien, las diferencias con la lógica racional de lo que llamamos “occidente”, no es una expresión universal del saber, ni es la única lógica. Giambattista Vico, por ejemplo, hablaba de la “lógica poética”(Vico, 2006), que era muy diferente a la lógica racional y no podía reducirse a ella. La expresión icónica, además, tiene una lógica espacial y simbólica propia que no puede reducirse a los mismos parámetros categoriales de los filósofos occidentales, como lo muestra Silvia Rivera Cusicanqui en un texto sobre Wamar Puma (Rivera Cusicanqui, 2010), un cronista inga que envía al rey un informe monumental en imágenes. Para Rivera-Cusicanqui, la forma icónica de la narración inga difiere diametralmente de la lógica verbal, y aún de la narración textual. En esta forma, los niños con quienes se trabajó en esta investigación entregaron, además de sus sentencias verbales, también sus dibujos como una forma de definir asuntos tan intrincados como la infancia.

Ahora bien, para finalizar, es preciso mencionar que las formas narrativas (incluidas las de los niños, tal como acontecen en esta investigación) se asumen hoy en dos sentidos, como método de investigación y como objeto de estudio (Ángel, 2007). Esas narrativas, que podrían considerarse como expresiones del sentido común, sin embargo, hablan más de quien narra que de lo narrado. El relato memoria no puede ser asumido como un saber popular de lo que se relata, porque es colocarlo en la posición de verdad que puede ser refutada o comprobada por un saber sistemático. Pero el relato no tiene una intención de verdad sobre lo narrado, sino que define las formas de ser de quien narra. Quien cuenta acontecimientos que pudieron dar origen a un grupo o que padeció ese grupo en un suceso trágico o feliz, quiere ofrecer una versión interpretativa del suceso para indicar que los que lo vivieron lo afrontaron de alguna manera que los constituye como se muestra en el relato. De ahí que la memoria no tenga una intención apologética respecto a un referente de la realidad social, sino que cumple

una función identitaria respecto a quienes se reúnen alrededor de un relato (Patiño & Ángel, 2017).

Con esta digresión sobre el saber popular y sus formas narrativas e icónicas de expresión, es posible pasar a presentar los resultados de la investigación.

### **3 Resultados**

Los resultados del estudio se analizaron siguiendo el camino propuesto por Alvarado & Ospina (2009) sobre la ruta para interpretar los hallazgos que permiten la reconstrucción del sentido social y las percepciones individuales y colectivas, sobre un propósito particular y un contexto social. Además, es explícita la intención de comunicación de los actores sociales y sus vivencias, es decir, quienes participan en el estudio asumen un proceso en el que el investigador valora, significa, analiza, interpreta y aporta desde una perspectiva valorativa y significativa. Ambas autoras aseguran que las narraciones obtenidas del diálogo y la aplicación de instrumentos investigativos, da lugar al análisis de la lectura realizada al proceso de indagación y construcción de resultados, de acuerdo con las categorías construidas.

La interpretación de los resultados se realizó con base en la descripción de las narrativas expuestas por los niños participantes. Además, se identificaron las posibles relaciones entre las tendencias y las categorías de estudio. Así mismo, la constitución del sentido se logró mediante las relaciones identificadas que dieron coherencia discursiva a las apreciaciones de los pequeños sobre la calidad de vida y la calidad de la educación.

#### **3.1 La situación de la infancia en el Eje Cafetero colombiano**

Colombia es un país pluridiverso desde el punto de vista cultural, geográfico y productivo, caracterizado por múltiples conceptos de calidad de vida que implican idiosincrasias y visiones de mundo diferentes, enmarcadas en seis regiones naturales (Andina, Caribe, Pacífica, Insular, Orinoquia y Amazonia). La división político–

administrativa consta de 32 departamentos y 1123 municipios que dan origen a subregiones entre las que se encuentra el Eje Cafetero, en el denominado –por la UNESCO– “Paisaje Cultural Cafetero” (PCC)<sup>16</sup> (ubicado en la región andina), y conformado por los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda, y algunos municipios del norte del Valle; situados en la parte central de Colombia.

El Paisaje Cultural Cafetero consta actualmente de 47 municipios. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– (2012), el Paisaje Cultural Cafetero ocupa un área total de 141.120 hectáreas, que representan el 2% de la superficie del país. Su población total es de 2.443.091 habitantes divididos de la siguiente manera: Quindío 549.624, Risaralda 925.105 y Caldas 968.362 habitantes.

Para abordar la *infancia* en el paisaje cultural cafetero es preciso comprender que se trata de una caracterización poblacional y productiva *sui generis*, referida a la infancia según el concepto de calidad de vida, mediante la significación de sus prácticas discursivas en la vida cotidiana.

En Colombia, fenómenos como la violencia y los problemas que han ocupado la agenda de los gobiernos y de las organizaciones sociales respecto a la niñez, los niños no han sido invitados a las mesas de planeación y de desarrollo de las propuestas que propician la construcción de sociedad, cuando se han vulnerado sus derechos, porque los niños han sido considerados cognitiva, emocional y moralmente incapaces de tomar decisiones y de ser responsables. A esto se agregan las dificultades que ha tenido el Estado para desarrollar oportunidades para la niñez y la juventud, precisamente porque no se potencian las capacidades ni las habilidades que los incluyan en la transformación social.

Por estas razones, hemos trabajado con niños del Paisaje Cultural Colombiano, en las tres ciudades capitales de los departamentos de esta sub-región, con el fin de encontrar con ellos propuestas para su bienestar y su desarrollo.

---

<sup>16</sup> 36ª Conferencia General de la UNESCO. 2011



Figura 4. Paisaje cultural cafetero (PCC).



Fuente: UNESCO (s.f).

Esta sub-región denominada Paisaje Cultural Cafetero, es un territorio del país, en el que se conjugan elementos naturales, económicos y culturales con un alto grado de homogeneidad, que es un caso excepcional en el mundo. El reconocimiento que le otorga la UNESCO, compromete al Estado, a la comunidad internacional, nacional y local a su protección, y es una oportunidad para que se conozca esta región y se busque su preservación.

Según el Ministerio de Cultura (Mincultura, 2011), el Paisaje Cultural Cafetero se destaca a nivel mundial por la profunda identidad cultural que se desarrolla alrededor del café, puesto que este producto representa para la región sostenibilidad en la actividad productiva. De hecho, este país es el primer exportador mundial de café suave y su café es considerado como uno de los mejores del mundo.

No obstante, este territorio ha sido cruzado por la violencia, primero en los años cuarenta y cincuenta, pues proliferaron bandas de guerrilleros liberales como la de Sangre negra y Desquite, posteriormente, cuando se desarrollaron las guerrillas de izquierda, disminuyó en este territorio la escalada violenta, pero luego, con el surgimiento paramilitar volvió a crecer el signo violento en la región. En todo caso, siempre, desde los años cuarenta, ha habido una presencia armada en el territorio que ha cobrado muchísimas víctimas y ha despertado una especie de cultura de la violencia (Fajardo, 2015).

Por otra parte, en las ciudades como las estudiadas en esta investigación, la violencia intrafamiliar ha sido una constante y ha corrido paralela a la violencia guerrillera, militar y paramilitar. Y esta violencia se ha descargado especialmente contra las mujeres y los niños (Amar, Kotliarenko, & Abello, 2003). La pela, que podría ser considerada como una institución social, es un mecanismo de corrección infantil generalizado y aceptado. Hay quienes, incluso, lo consideran como necesario (Gutiérrez & Acosta, 2013).

### **3.2 Caracterización de la infancia en el Paisaje Cultural Cafetero**

El período comprendido entre los 6 y los 12 años de edad se caracteriza principalmente por algunas responsabilidades, actitudes y comportamientos nuevos para los niños que, poco a poco y de forma progresiva, empiezan a ejecutar algunas tareas que deben ejecutar por sí solos con la colaboración y orientación de los adultos. Esto significa, que los niños en esta etapa se exponen a nuevas exigencias provenientes del entorno y a la respuesta que deben dar de acuerdo con sus preferencias y sus criterios.

María Cristina Griffa y José Eduardo Moreno (2007) consideran que la niñez escolar comprende va de los 6 a los 12 años, período que implica el inicio de la niñez escolar y el de la madurez infantil (6 a 9 años) y (10 a 12 años) respectivamente. Para los autores, en este período, los niños empiezan a valorar su soledad y los momentos en los que realizan una introspección sobre sí mismos. Además, dicen que los niños en su etapa de infancia empiezan a desarrollar acciones y comportamientos objetivos sobre la realidad, y son mucho más

independientes. Además, frente a los avances de autonomía y autodeterminación de los niños en esta etapa, reseñan algunas características que determinan la madurez infantil:

- Vida interior.
- Posibilidad de guardar secretos.
- Búsqueda de objetivos personales.
- Cierta sentido de responsabilidad.
- Aparición de preocupaciones morales e incluso filosóficas.
- Admiración e identificación con algunas personas significativas del mundo cultural.
- Vida grupal.

**Figura 5. Población infantil del paisaje cultural cafetero colombiano**



Fuente: Ministerio de Cultura (2011).

En 2011, según el Ministerio de Educación (MEN, 2011, pág. 15) la población de niños escolarizados es de 219.818 en Pereira, Manizales y Armenia. Sobre las niñas y los niños que trabajan en el tiempo libre la cifra es de 30.539 (MEN, 2011, pág. 21). Respecto a la alfabetización de los niños en el Eje Cafetero, 180.542 de ellos no están en la escuela pues el tiempo de escolaridad es utilizado para trabajar (MEN, 2011, pág. 14).

**Figura 6. Infografía de la categoría infancia sector rural Paisaje Cultural Cafetero**



Fuente: Ministerio de Cultura (2011).

### 3.3 La Construcción del concepto de infancia y niñez según los niños

La infancia es una construcción social como se vio en el marco teórico, por lo cual se les preguntó a los niños escolarizados del Paisaje Cultural Cafetero para saber cómo entienden la infancia y las vivencias propias de su niñez desde su propia perspectiva. Para ello, se realizó un diálogo con ellos que luego les sirvió de inspiración para realizar dibujos, que nos ayudan a comprender qué entienden ellos por infancia y qué aspectos la caracterizan.

#### 3.3.1 La niñez es juego

El juego ha sido teorizado por Johan Huizinga(1998), considerado como el principal referente en los estudios sobre el tema. Este autor dice que el juego es anterior a la cultura, puesto que los animales juegan y despliegan en el juego todos los rasgos del juego no tan diferentes al humano. No obstante, cabe preguntarse si son *todos* los rasgos, sobre lo que

vamos a volver más adelante. Lo importante en este trabajo es que la pregunta que motivó el tema del juego no se refería al juego sino a la niñez, y algunos niños la identificaron con el juego:

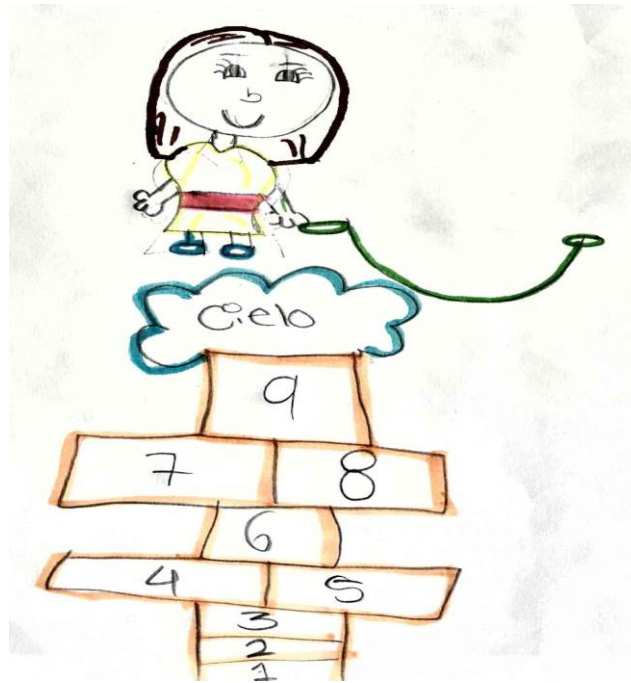
“Es jugar con todos, a las muñecas o cualquier juego”(Niña de 7 años, grado tercero).

Para la niña, la infancia es “jugar con todos”, de modo que el juego es una actividad relacional, y cuando define que la infancia es jugar con todos, piensa que el juego la caracteriza y que es un vehículo para estar con otros. Según Gómez, a través del juego, los niños descubren sus posibilidades, interpretan la realidad, ensayan conductas sociales, asumen roles, aprenden reglas, regulan su comportamiento, exteriorizan pensamientos, descargan impulsos y emociones(Gómez, 2018). Lo que no dicen los expertos es que el juego es utilizado deliberadamente, como lo dice la niña, para relacionarse con los demás.

La referencia a *las muñecas* es un estereotipo en el que las niñas juegan con muñecas y los niños con carros, pero la niña agrega “o cualquier juego”, lo que le da distancia respecto al juego de que se trate, de modo que asume el estereotipo, pero toma distancia de él, y extiende al juego en general a la posibilidad relacional. La consideración del juego en la niña como espacio para relacionarse con otros le permite buscar “alguna” actividad lúdica porque “es niña”, y la niñez es para jugar. El objetivo, entonces, es relacionarse con los demás, y lo consigue mediante el juego(Meneses & Monge, 2001). Esta distancia respecto a la sociabilidad en la niñez señala un camino de comprensión de sí mismo, a los 7 años de edad.

El siguiente dibujo (figura 7), realizado por una niña de 8 años, perteneciente al grado cuarto, responde a la pregunta “¿para ti, qué es la infancia? La niña dibujó un juego de “rayuela”, que consiste en lanzar cualquier objeto pequeño, en este caso una piedra, a la casilla número 1 e iniciar saltando desde la casilla número 2 sin tocar ninguna raya, de esta manera se procede hasta llegar a la casilla “cielo”, que es la meta del juego.

**Figura 7. Niña jugando a la “rayuela”**



Fuente. Niña de 8 años, grado 4°.

Para esta niña, al igual que la anterior, la infancia es jugar. Este juego también se realiza con otros, aunque es competitivo e implica la salida de quien pisa una raya o no puede poner la piedra en la casilla que corresponde. En el dibujo, la niña se pinta en el lado del cielo, lo que pareciera significar que ya ganó. Este sentido competitivo indica una autoafirmación propia de la edad. Debe observarse que la niña se pinta sola, sin compañeros de juego, de modo que en este momento la niña concibe la infancia más bien como la afirmación de su identidad, en una actividad competitiva. Aunque Piaget (1961) piensa que las estructuras que se incorporan en el juego son las mismas, sin importar si se juega en solitario o en compañía, Vygotsky, en un artículo que se titula “El juego en el desarrollo” y que se incluyó en su libro “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” (Vygotsky, 1989) considera que el juego con otros es una forma de entrenamiento social que no está presente en el juego en solitario.

“Es diversión, comer mucho dulce” (Niño de 8 años, grado cuarto).

En esta respuesta, el niño se refiere igualmente al juego y a una actividad que sabe que es prohibida “comer mucho dulce”. Coincide con la edad de la niña que juega rayuela, y propone como definición de la niñez la diversión mediante una actividad prohibida. Esta forma de definir la niñez indica también, una necesidad de autoafirmarse frente a quienes prohíben comer muchos dulces, es decir, frente a los adultos.

En cambio, para un niño de 7 años, la niñez:

“Es jugar más con mis hermanos”(Niño de 7 años, grado tercero).

Para él el juego es, como en la niña de 7 años que juega con muñecas, una forma de relacionarse con los hermanos. Aquí va apareciendo un patrón de cambio en la forma de concebir la infancia entre los 7 y los 8 años, en los niños de las ciudades cafeteras de Colombia, en el que se va pasando de una necesidad relacional a los 7 años a una necesidad de autoafirmación a los 8 años. Sin embargo, esto hay que verlo en otros niños para saber si en realidad conforma un patrón de cambio en la percepción de la niñez.

En la figura 8, se presenta un dibujo realizado por un niño de 10 años, perteneciente al grado quinto, en el que representa un juego tradicional como es “saltar la cuerda”, en donde participan dos niñas y el niño. Los tres participantes del dibujo sonríen, lo que indica que el juego los divierte. Este juego no es tan competitivo como la “rayuela”, aunque el que pierde pasa a mover la cuerda y uno de los otros pasa a saltar. Pero nadie queda fuera del juego. Lo curioso es que este suele ser un juego en la región que juegan las niñas, y este es un niño, dos años mayor que el niño y la niña que buscan su autoafirmación, a los 8 años. Este niño de 10 años se dibuja jugando con dos niñas en un juego adjudicado como femenino. Ahora bien, él es quien salta la cuerda y las niñas mueven el lazo, pero ellas son dibujadas en un tamaño mayor que el de él. Al parecer, ellas tienen uniforme, porque son dibujadas con el mismo vestido, con falda y buzo. No obstante, todos se divierten. Él parece sin uniforme, porque los uniformes de los niños suelen ser con un suéter azul o simplemente con camisa blanca. De todas formas, aquí se retorna a un sentido relacional del juego y la referencia a las niñas puede indicar una forma de socialización que no reconoce diferencias de género

**Figura 8. Niños saltando la cuerda**



Fuente: niño de 10 años, grado quinto.

Para apartarnos de un análisis exclusivamente psicológico referido a las edades evolutivas (lo cual no constituye objeto de esta tesis), cabe resaltar que en este juego aparece una tradición regional. Según Navarro y Bautista (2016), el concepto de juego popular tradicional es una expresión de la cultura y la tradición de un pueblo o de una región, pues los juegos se transmiten de generación en generación, y los padres les enseñan a sus hijos aquellos que jugaban en su infancia. En este sentido, los juegos tradicionales son parte de la comunicación y el diálogo entre generaciones, esto es, parte del contenido de la transmisión intergeneracional

Esta transposición de lugares y de tiempos que suscita el juego tradicional, como el de la cuerda dibujado por el niño, implica una posibilidad comunicativa en la que el niño es tomado en cuenta por su padre o su madre. En este sentido, Öfele comenta que “Cuando la madre juega con su bebé, se produce algo del orden de una transmisión. La madre cede a su hijo su propia capacidad de imaginar y de jugar” (Öfele, 2014). De modo que el juego es un formador, según la autora, enlazado como un nudo Borromeo con la ternura y el encuentro. Este juego de comunicación es una forma de crear ámbitos comunicativos relacionados con la participación infantil, en los diálogos sobre la construcción social en el que los niños están implicados.

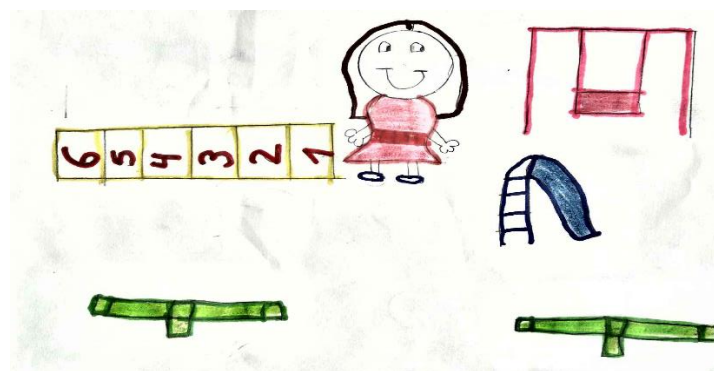


Ahora bien, respecto al juego, hay dos enunciados más que aluden a asuntos diferentes:

“Es cuando uno aun juega con los juguetes, así como yo, yo soy niña”(Niña 7 años, grado tercero).

En este primer enunciado, la niña se refiere al dispositivo juguete como prerrogativa del juego infantil. En esta representación de la niñez, los juguetes son propios de los niños y, de alguna manera, los representan. Este sentido del juguete es resaltado en la figura 9, realizada por una niña de 10 años, del grado quinto, despliega una especie de inventario gráfico de los juguetes de los niños, en los que incluye juegos del parque como columpio, balancines y tobogán, y otros como una especie de Rayuela, que suele ser dibujada por los niños en el piso. La niña dispone de todos esos juegos como su espacio de niñez. Ella está en medio de su paraíso y lo disfruta porque está en lo que le pertenece.

**Figura 9. Los diferentes juegos para la niñez**



Fuente: elaboración propia

En la imagen anterior, los juegos pintados por la niña son todos al aire libre. Y esto hace pensar que la apropiación del espacio público por los niños se da mediante el juego y mediante los “juguetes” que pueden ser parte del mobiliario urbano destinado a los niños según sus propias preferencias. En Manizales, hacia los años cincuenta y sesenta, había un parque que se llamaba el “Parque de los niños”, que era un lugar con juegos como los que pinta la niña, y conformaba un lugar de encuentro. Hoy, esos espacio suelen estar en conjuntos cerrados, y se ha perdido el sentido de lugar de encuentro, entre otras cosas, porque

el espacio público en las ciudades se ha convertido más en un espacio para la movilidad urbana que para el encuentro, puesto que este tipo de juegos son colectivos, pero han sido sustituidos en las ciudades por la industria del juguete individual, de plástico y electrónico (Tonucci, 2009).

En un último enunciado sobre el juego, un niño de 9 años se refiere a que el juego es prerrogativa de la infancia:

“Es jugar todos los días, sin que nadie le diga a uno nada”(Niño 9 años, grado cuarto).

En este enunciado, el niño habla de su experiencia de que a los niños no les pueden reprochar que jueguen, como sí se suele hacer a los adultos, que no pueden jugar “todos los días”. La actividad infantil, para este niño, es jugar. Es su derecho y su distintivo, y el juego es una actividad central en su desarrollo (Bodrova & Leong, 2005; Öfele, 2014).

En ese juego con la mamá, el bebé se encuentra y se descubre y la mamá encuentra a su hijo y lo descubre como tal, inscribiéndolo como hijo. Para que esto se desarrolle y se afiance es indispensable que los cuidados básicos (higiene, alimentación, etc.) no sean hechos automatizados o mecánicos sino que estén signados por un sentido y atravesados por la ternura (Öfele, 2014, pág. 75).

El juego cumple un papel socializador entre los niños en primer lugar (Montañez, y otros, 2017) y de ellos con sus padres, en segundo lugar. Ahora bien, aparecen otras definiciones de infancia que apuntan al deseo de compartir, que por supuesto es cultural, y que se manifiesta en niños entre 8 y 9 años que definieron la infancia como:

“es compartir mi balón, si un niño de la calle no tiene con quién jugar”(Niño 9 años, grado cuarto).

“es compartir mi comida con una de mis amigas”(Niña de 8 años, grado cuarto).

En estas respuestas que definen la infancia, está presente el verbo “compartir”. Estos niños encuentran placentero desprenderse de algo que quieren y necesitan con la intención de dárselo a otro niño. Esta función es, por supuesto, aprendida de un discurso familiar o escolar bajo el supuesto de la bondad y la belleza del compartir. Pero el niño lo asume como un acto placentero, constitutivo de la condición de infancia. En tal sentido, corresponde

preguntarse si esta idea del compartir surge de un sentido comunitario, asentado en el espacio social rural que habitan las niñas y los niños, o si aparece como un discurso “moral” aprendido junto a la noción de convivencia.

Con el propósito de saber cómo pensaban su futuro, se les preguntó a los niños ¿Qué vas a ser cuando seas grande? Se tuvo cuidado de no preguntarles por lo que querían ser sino por lo que serían, para provocar respuestas sobre lo que vislumbran en el futuro y no por sus deseos, pero otorgaron a la pregunta su propio sentido y respondieron, en general, por su proyecto infantil, según sus prácticas y sus deseos. En todo caso, lo que se esperaba era que expresaran la representación de la vida adulta en sus respuestas por su propia vida.

“Cuando crezca, voy a tener una casa solo para los animales de la calle” (Niña 7 años, grado tercero).

En la respuesta de esta niña hay implícita una observación respecto a los animales callejeros, y una valoración sobre el cuidado de los animales de la calle que sabe son abandonados o maltratados. La sensibilidad por los animales se ha difundido en los medios, en el currículum y en ciertas prácticas y consumos infantiles que pretenden despertar una conciencia ambiental. Un niño de 10 años respondió en otro sentido:

“Seré abogado para meter a la cárcel a los ladrones” (Niño 10 años, grado quinto).

En este niño, su futuro también está proyectado en términos sociales, puesto que se trata de castigar a los delincuentes en general, no solo a los que agreden a personas cercanas a él. El niño considera que es una actividad útil y está desprendida de cualquier referencia personal o próxima. Se trata de “los ladrones”, en general, y, probablemente, considera que hay que protegerse de ellos.

El Centro Internacional de la Infancia de la UNESCO (1976) indica que las diferencias del medio cultural inciden profundamente en el desarrollo físico y mental de los niños. La acción recíproca con el medio define el carácter de las aptitudes y los conocimientos adquiridos y la forma en que se los valora a cada uno de los niños (p.1).

### 3.3.2 La participación infantil

La participación en la vida social para los niños significa tener la oportunidad de intervenir en las decisiones que se toman en el presente que afectan su futuro y el futuro de la sociedad. Así lo sugieren Alfageme, Cantos & Martínez (2003):

La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad (pág. 36).

Según los autores, los niños relacionan la infancia y el desarrollo de su niñez con las garantías de sus derechos. En este sentido, muchos piensan que ser niño es lograr comunicarse libremente en el mundo y exteriorizar su discurso como una forma de expresar sus pensamientos para que sean escuchadas sus expectativas. Otros aspectos son las definiciones que se obtuvieron de niñez en los participantes, que permitieron establecer varias categorías:

- La niñez requiere de cuidados de los adultos.
- La niñez se relaciona con etapas de crecimiento (evolución).
- La niñez es la reunión de derechos y deberes que debe tener la sociedad con ellos.
- La niñez es una época en la que los adultos son los que enseñan.
- La niñez es diversión y juego.

De acuerdo con estas categorías, se encontraron los siguientes fragmentos de relatos, ante la pregunta...:

“Es estar pequeñito y que los papas nos cuiden” (Niña 7 años, grado tercero).

Un imaginario tradicional es que, como los niños no pueden cuidarse solos, las personas mayores deben hacerlo hasta cuando tengan edad para que lo hagan. Mientras tanto, y esto es lo que se quiere resaltar aquí, es ese argumento el que sostiene que los niños no tienen derecho a participar en las decisiones que le conciernen en la casa y mucho menos en la política, por ende carecen de libertad. El estar bajo la tutela de los padres porque necesitan cuidados, les restringe sus derechos hasta un punto en el que los padres se niegan a dar

razones de sus propias decisiones respecto a sus hijos e invocan su autoridad y la obligación de los niños de obedecerles. Cuando la niña dice “es estar pequeñitos” marca una diferencia con los papás que deben cuidarla, pero también con la autoridad que los padres ejercen sobre ella.

Recuérdese que uno de los paradigmas que transitaron hacia la modernidad y que aún es acogido a pesar del desarrollo de las perspectivas de derecho, es el propuesto por Locke (1693/1986), según el cual los niños son vulnerables y deben ser protegidos dados los riesgos de todo tipo, de modo que deben permanecer al cuidado de los adultos, mientras crecen y adquieren autonomía. En este paradigma, los niños son tutelados y las decisiones que los afectan son exclusivas de los adultos. Esta perspectiva ha penetrado la vida social y ha imperado desde el siglo XVII, y aún hoy predomina en nuestras sociedades en oposición al de los derechos que se impone a mediados del siglo XX, con la Declaración de los Derechos del Niño. Thomas Kuhn(1995) era consciente de que los paradigmas pueden ser sustituidos en el mundo científico, pero tienen una inercia que los hace pervivir en la sociedad que reacciona tarde. En este sentido, la concepción de la niñez como no participante no difiere del paradigma cultural del siglo XVII, formulado por Locke, aun cuando en el siglo XVIII Rousseau (1995) hubiera planteado un paradigma opuesto, en el que el niño tiene su propia perfección en su forma de ser niño (por tanto, no hay primacía del adulto sobre el niño) y, aunque depende de los adultos en muchas cosas, también tiene sus potencialidades, que le llevan a su perfección en la etapa que viven. Por eso, aunque dependen de los adultos, estos están obligados a reconocer sus capacidades y a permitir que las desarrollen plenamente.

“La niñez es ir a hacer mandados<sup>17</sup> cuando los papás los mandan, ya que ellos dicen que es para que uno aprenda” (Niña 9 años, grado cuarto).

En el enunciado de esta niña, los elementos son elocuentes. El primero es el concepto de mandado. Este es un encargo que suelen hacer los padres a los niños para que vayan a la tienda a comprar algo, para que lleven un recado a alguien, saquen a pasear al perro o

---

<sup>n17</sup> Hacer un mandado, en el habla del Eje Cafetero colombiano, significa cumplir un encargo de algún adulto, como traer algo de la tienda o llevarle una razón a alguien.

cualquier labor doméstica. La niña objetiva una posición asimétrica entre el niño y los papás respecto a dar una orden y obedecerla. Y esa es la definición de la niñez: hacer mandados, obedecer, ser sumiso, estar en una posición subalterna respecto a los adultos, representados por los papás. Y agrega: *“ya que ellos dicen que es para que uno aprenda”*. Esta segunda objetivación es muy interesante, porque indica que ella no asume como propia la razón de su condición de subordinación en la que está obligada a hacer mandados.

Esto significa que la niña es consciente de que un destino<sup>18</sup> impuesto por los adultos (que la obligan a hacer mandados, por ejemplo) es lo que define su niñez. Es la conciencia de la jerarquización de poderes en la que los papás mandan a los hijos y estos tienen que obedecer. Aquí, no se trata de protección de la niñez ni de la invalidez de su palabra respecto a las decisiones que le conciernen, son un instrumento útil para los adultos que son los que mandan sobre unas razones que la niña no asume. Porque la niña no dice “es para que uno aprenda”. No incorpora la razón como propia. En cambio dice “ellos dicen que...”, y esa distancia señala una reserva frente a la autoridad impuesta de los “papás”. Es la niña quien toma la distancia y quien es capaz de romper el paradigma autoritario de “los papás”. Y es la niña quien puede cambiar también la imagen de una niñez cuyo destino es ser instrumento de los adultos para “hacer mandados”.

El siguiente fragmento revela una conciencia de los cambios que se operan en la niñez.

“Es cuando uno es bebé y va creciendo” (Niño 7 años, grado tercero).

Una representación que aún persiste de la niñez es pensar que los seres humanos pasamos por unas etapas, que son siempre las mismas y que son homogéneas. La primera de ellas es la niñez, que es universal y que siempre se ha vivido y se vivirá de la misma manera: El niño llora, la madre lo amamanta, lo limpia... Y más tarde, aprende a gatear y le sale el primer diente. Y luego, aprende a caminar, a hablar, a... las cosas que tiene que aprender “todo”

---

<sup>18</sup> Debe tenerse en cuenta que, en el habla popular del Eje Cafetero, el “destino” se refiere a los oficios domésticos. Se dice “Tengo mucho destino” para decir que tengo mucho qué hacer en la casa. O “¡coja destino!” para decirle a alguien que debe hacer algo útil.

niño. Por eso, se suele hablar del “ciclo de vida” Y en esta forma, se naturalizan las relaciones de los niños con sus padres.

Esta representación que la niña expresa como crecimiento, sin embargo, no es ni universal ni ahistórica. El énfasis en el crecimiento biológico suele extrapolarse al crecimiento cognitivo, afectivo y, en términos piagetianos, simbólico, como también al desarrollo ético, político y social. De tal modo que se piensa que así como el niño no tiene la capacidad de alimentarse y de valerse por sí solo hasta una edad próxima a la adolescencia, tampoco puede participar en las decisiones sobre su futuro. Esa metonimia perversa de tomar al niño por su evolución biológica tiende a negarle los derechos a la comunicación en la que su opinión puede ser válida pues, en todo caso, tiene la capacidad de dialogar.

En la figura 10 realizada por un niño de 7 años, del grado tercero, se muestran las etapas del crecimiento del niño mediante actividades y formas de vestir. El bebé está en pañal y se encuentra gateando. El niño más grande está con uniforme de colegio y está caminando. Y el adulto tiene corbata, que indica que trabaja. Y tiene bigote que puede indicar su edad.

El autor del dibujo cree que la vida humana pasa por etapas desde la primera niñez hasta “cuando sea grande”, según diferentes roles. Y él, probablemente, se representa en el niño de la mitad, que es un escolar. Aquí se manifiesta la representación del niño como “estudiante”. Esta segunda metonimia de tomar la niñez por su actividad educativa también es reductora, si se tiene en cuenta que la vida relacional del niño, sus aprendizajes y sus afectos trascienden la escuela y, en todo caso deberían trascenderla si se considera que también son ciudadanos que tienen derechos que van más allá de la educación. También son políticos, en el sentido aristotélico del término (*zoon politikón*) que tiene derecho a participar en la vida pública.

**Figura 9. Etapas de la vida**



Fuente: niño de 7 años, grado tercero.

El sentido de la representación escolar del niño se expresa en el siguiente enunciado de un niño de 10 años, del grado quinto:

“La niñez debe ir a la escuela y aprender, ya que no pueden trabajar aun” (Niño de 10 años, grado quinto).

Es curioso que este niño no dice “la niñez *es*”, sino “la niñez *debe*”, de modo que no se trata de una definición como las de los otros niños, sino de una actividad obligatoria de los niños. Pero, en todo caso, es una actividad inexorable, porque ir a la escuela y aprender es su “destino”, como el de “los grandes” es trabajar. Por supuesto, este enunciado es de un niño de una familia trabajadora, no de una familia de propietarios ricos que pensarían que los adultos no trabajan sino que hacen otras cosas: mandan, viajan, ordenan, juegan golf... el destino de este niño ya está trazado y él no puede desprenderse de ese destino que le impone el contexto.

A la perspectiva de la pedagogización de la infancia, de la que habla Narodowski (2002), como dijimos anteriormente, se suma la de la defensa del derecho a la educación, expuesto, entre muchos otros en Colombia, por Catalina Turbay (2000) en una publicación de UNICEF y la Fundación Restrepo Barco, en un libro en el que la autora desarrolla el significado del derecho a la educación en el contexto del desarrollo socioeconómico y de las posibilidades de acceso al trabajo, como probabilidad de conseguir una vida digna, es decir, de mejorar su calidad de vida. Ahora bien, sin menoscabo del ejercicio del derecho a la educación, la crítica de Narodovski se orienta a la forma de la escolarización tradicional y a la condena al silencio de los niños. Las clases deben ser en silencio, se deben atender las enseñanzas del profesor, se evalúa según los conocimientos institucionalizados aprendidos y se prohíbe salirse de las rejas del colegio, porque la institución es responsable ante los padres de la seguridad de los estudiantes. Y a los niños no se les consulta por algunas alternativas ante ese esquema del secuestro escolar de la niñez.



Por último, respecto a la categoría niñez, en la voz de una niña, se introduce un tema para abordar el mundo infantil en la actualidad, que son las tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– y las tecnologías digitales.

“La niñez es escuchar canciones y videos por YouTube... de muñequitos” (Niña de 7 años, grado tercero).

Hay una abundante literatura sobre las TIC y las tecnologías digitales como creadoras de nuevas culturas que han recibido muchos nombres y que se refieren al fenómeno de una manera conservadora en algunos casos (García Fernández, 2010), en otros de un modo optimista (Papert, 1995; 1969), pero, en todo caso, como un fenómeno nuevo que tiene una significación profunda en la cultura (Scolari, 2015), de lo cual se puede asumir que los cambios tecnológicos han tenido gran influencia en el desarrollo personal y en la subjetividad de los niños, especialmente mediante los videojuegos y la música, que suelen producir emociones y sentimientos que suscitan cambios culturales de una sociedad inmersa en acelerados avances tecnológicos (Meza, Lobo, & Uscátegui, 2015).

En síntesis, los conceptos de infancia, según los niños escolarizados del Paisaje Cultural Cafetero, se definen por el juego, la relación con los adultos, la escuela, los derechos protegidos por el Estado y los avances de las TIC respecto a los cuales los niños suelen ser expertos.

Llama la atención la distancia consciente de la mirada de los niños sobre los elementos con los que definen la niñez. La mediación reflexiva que es posible gracias a esa distancia crítica, les permite una conciencia sobre sí mismos y sobre los adultos, que no suele ser tomada en cuenta cuando se trata de tomar decisiones que afectan sus vidas y su futuro.

### **3.4 Relatos de los niños del Paisaje Cultural Cafetero sobre la calidad de vida y la calidad de la educación**

Atendiendo a la necesidad de abordar y comprender los sentidos y las significaciones que los niños escolarizados del paisaje cultural cafetero colombiano atribuyen a la calidad de vida y la calidad de la educación, es preciso reconocer las experiencias de los participantes y las

reflexiones que elaboran, mediante los enunciados que han construido según las vivencias en los contextos y las relaciones de comunicación que sostienen.

En estos casos, como expresa Redondo (2016) la narrativa de los niños trasciende al acto de evocación de la construcción de sus memorias y el lenguaje en la producción de sus mensajes, asociados a las interpretaciones de las circunstancias sociales que edifican en sus subjetividades. Esta interpretación de los enunciados infantiles busca reconstruir el sentido de las vivencias de los niños como constructores de sociedad en el hogar, en la calle, en la escuela, y son muy personales, pero también generales. Como afirma Gadamer (1977), la construcción del sentido se amplía mediante las experiencias.

El concepto *calidad de vida* asociado al de calidad de la educación reúne aspectos relacionados con las normas destinadas a procurar el bienestar y con las políticas públicas que concretan esas normas. En todo caso, el lugar de nuestra observación son las narrativas que nos permiten asomarnos a las representaciones de los niños (Espinosa, 1999).

Por lo anterior, las respuestas de los niños permitieron aproximarse a la forma como desarrollan la comprensión de lo que para ellos significa calidad de vida y está asociada al ámbito educativo. Además, cómo asumen las condiciones en las cuales exponen su discurso en torno al tema.

En ese sentido, es posible acercarse a la comprensión del problema según las propias voces infantiles, que permitieron dar un sentido interpretativo al concepto de calidad de vida que los niños expresan en sus enunciados y sus dibujos. Johanna Patiño, en un estudio sobre las narrativas juveniles, sostiene que “la narración es la más política de las expresiones humanas al estar anclada en la experiencia”(Patiño, 2012). En este sentido, las voces de las niñas y los niños en forma de enunciados narrativos, son una forma política de expresión, pues revelan rasgos propios de sus formas de pensar la calidad de vida y la calidad de la educación, que concierne a sus proyectos de vida y a las políticas que los afectan.

Según Walter Benjamin (1991) la narración opera como historias contadas que explican sucesos y que dotan de sentido lo narrado, lo cual constituye la memoria. En los resultados

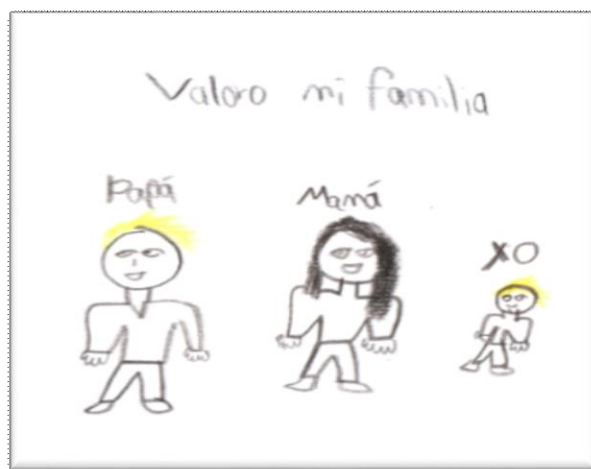
obtenidos, los niños actuaron como protagonistas, haciendo énfasis en lo que ven y entienden por calidad de vida y calidad de la educación.

Al abordar las percepciones de los niños sobre la calidad de vida y la calidad de la educación reconocen que sus familiares, sus amigos, sus vecinos, sus compañeros de clase y sus maestros los identifican como elementos decisivos en sus propias vidas. La frase motivadora fue “háblame de la calidad de vida”. No se dijo “¿Qué es para ti...? para que no se quedaran en una forma de definiciones, sino que pudieran expresarse como quisieran. Luego, quienes así lo quisieron, pudieron realizar un dibujo sobre lo que dijeron, de modo que el dibujo y el texto son complementarios.

#### 3.4.1 La estructura familiar según los niños

En la Figura 10. Núcleo familiar, realizada por un niño de 8 años perteneciente al grado cuarto, se observa que para él la calidad de vida se vincula a la familia que consta del papá, la mamá y él mismo. Nuestra estadía en los cafetales, durante el trabajo de campo de la investigación, nos permitió observar que el niño se parece a su padre, y por eso se pinta con el pelo amarillo, como él.

**Figura 10. Núcleo familiar**



Fuente: niño de 8 años, grado cuarto.

Por otra parte el niño en su dibujo está sonriente, como el padre y la madre. Conviene notar que ella tiene pantalones y tiene el mismo tamaño que el padre a quien el niño quiere mucho, porque al entregar su dibujo se le preguntó por el parecido con su padre y él respondió: “Sí. Somos muy parecidos y somos muy parceros<sup>19</sup>”. Es decir, el niño resalta la familia como componente principal de la calidad de vida. En el dibujo, el equilibrio entre la figura del padre y la de la madre es un factor de esa calidad de vida por la que se le preguntó.

En general, como precisa Alicia Villa en relación con las familias de las clases altas argentinas (2011), los valores que circulan en la enseñanza escolar son los que se consideran dignos de ser enseñados en las familias. En nuestro caso, el sistema de valores, que se manifiesta en la estructura familiar hegemónica penetra la enseñanza escolar y suele ser el que se manifiesta en las representaciones sobre familia que ostentan los niños. En la estructura familiar tradicional que suele transmitirse en las escuelas y en las casas del contexto cafetero en Colombia está el padre como cabeza, la madre subordinada al padre, y los hijos silenciosos, obedientes, sumisos en el tercer nivel. Esta es una región católica, de tradiciones ligadas a una iglesia conservadora, y esta iglesia, que ha optado por las posiciones políticas más autoritarias y guerreristas contra todo movimiento social que se considere democrático, defiende una familia nuclear, respecto a la cual se erige como modelo la sagrada familia de Jesús.

Sin embargo, el niño que dibuja la familia como significado de la calidad de vida transgrede la jerarquía de esa familia y equilibra las figuras del padre y la madre, y en el relato que origina su dibujo asegura que es amigo del padre y también de la madre. Ambos trabajan y le proporcionan todo lo que necesita. Y no tiene hermanos. Este modelo familiar es propio de este niño y no responde al canon relacional que se intenta imponer en la escuela y en la familia como si fuera natural y por fuera del cual no hay salvación. Decimos que no responde porque, pese a que están todos juntos, los roles no son tradicionales, puesto que la madre está a la misma altura que el padre y comparte con él el trabajo, y el niño se considera

---

<sup>19</sup> “Parcero” es un término proveniente de las culturas juveniles de Medellín, que se impuso en todo el país, especialmente después de las películas de Víctor Gaviria, y que significa amigo, próximo, compañero, compinche, cómplice.

“parcero” de su padre. No es nuestra intención sobre-interpretar las afirmaciones del niño, pero nos queda claro que en él habitan elementos disruptivos que son más importantes que los conservadores que aún aparecen.

En todo caso, cuando la calidad de vida reposa en la familia, se vive un contexto en el que cada cual debe salvarse si puede. Es decir, no hay corresponsabilidad de la sociedad ni del Estado, como lo establece la Constitución Política (Art. 44) respecto a la calidad de vida de los hijos, razón por la cual en el dibujo solo aparece la familia, como única referencia para el niño. Nadie más se preocupa por él. Nadie más le proporciona una referencia para la calidad de vida que él reconoce. De modo que su familia, que representa un modelo menos autoritario que el de la tradición de su contexto, proviene de un modelo que obedece a un “sálvese quien pueda”, neoliberal, individualizante, en el que la unidad doméstica es la única responsable del bienestar de los niños. Los valores que se movilizan en esta familia suelen ser la honradez, el trabajo independiente, la mujer productiva, el “salir adelante”, el esfuerzo individual, y la responsabilidad con los hijos, valores propios del ethos neoliberal incorporados en el discurso familiar sobre el esfuerzo propio y la salida individual.

De la misma formase encuentra la Figura 11, realizada por una niña de 7 años, perteneciente al grado tercero, que también hace alusión a la relación entre la familia y la calidad de vida, con un modelo tradicional en la región cafetera que incorpora otros miembros diferentes al padre la madre y los hijos. En este caso, representa el abuelo, un hermano mayor y su mascota, que ocupa un lugar destacado. De igual manera que en el modelo más neoliberal, la familia es el núcleo de la supervivencia y se basa en el trabajo arduo de los adultos (nótese que el tamaño de todos los adultos es equilibrado).

**Figura 11. Familia extensa e incorporación de una mascota**



Fuente: niña 7 años, grado 3°.

Nótese que la niña y la madre están dibujadas con pelo rubio, y la madre tiene falda. El padre tiene un color azul en el pelo y los otros dos personajes no tienen ningún color, en cambio, la mascota es naranja. Si bien no se le ha preguntado a la niña al respecto, pareciera que ella resalta con colores sus relaciones más próximas, de modo que la mascota está en su significado de calidad de vida en un lugar destacado. La presencia de la mascota es interesante porque se trata de una región con una relación muy estrecha con la naturaleza. En todas las clases sociales, la relación con el campo está aún muy presente, pese a que el contexto urbano pareciera que ha desplazados las tradiciones campesinas. Pero las mascotas son una señal de vínculo con el contexto campesino ligado al café, y quizás por eso, las casas se adornan con macetas, plantas y se tienen mascotas.

Según algunos autores, hay varios factores que favorecen la adquisición de mascotas, como llenar espacios afectivos en la familia, el aumento en la capacidad económica de las clases sociales y el desplazamiento de poblaciones campesinas desde las áreas rurales (Bodrova & Leong, 2005).

### 3.4.2 La violencia<sup>20</sup>

Hay otros enunciados de los niños en los que se observa la relación entre la familia y la calidad de vida, aunque de forma negativa:

“Los problemas en la familia causan peleas y no nos dejan estar bien” (Niño de 10 años, grado quinto).

Para este niño, la calidad de vida está relacionada con no pelear porque, por alguna razón, su experiencia no es placentera por las peleas. Hay algunos trabajos sobre la naturalización de la violencia relacionada con el ambiente familiar que conviene examinar (Benavides & Miranda, 2007; Saucedo, Olivo, Gutiérrez, & Maldonado, 2006; Pichardo, Justicia, & Fernández, 2009) en relación con el enunciado de este niño que puede ser síntoma de una tensión en la familia que sería interesante profundizar. Cuando el niño dice “...*no nos dejan estar bien*”, indica que no está bien con esas “peleas” que se presentan en su hogar, lo que deteriora su calidad de vida. El ambiente conflictivo que se resuelve mediante “peleas” aparece de nuevo en otro enunciado de un niño de 9 años:

“Las peleas destruyen el núcleo familiar” (Niño de 9 años, grado cuarto).

La referencia al “núcleo familiar” es aprendida en la escuela que enuncia una forma de familia como la familia ideal. Pero empieza a aparecer un elemento conflictivo que es resentido por los niños como causa de deterioro de la calidad de vida, puesto que la pregunta motivadora se refería a este aspecto, y los niños responden sobre lo que más los preocupa.

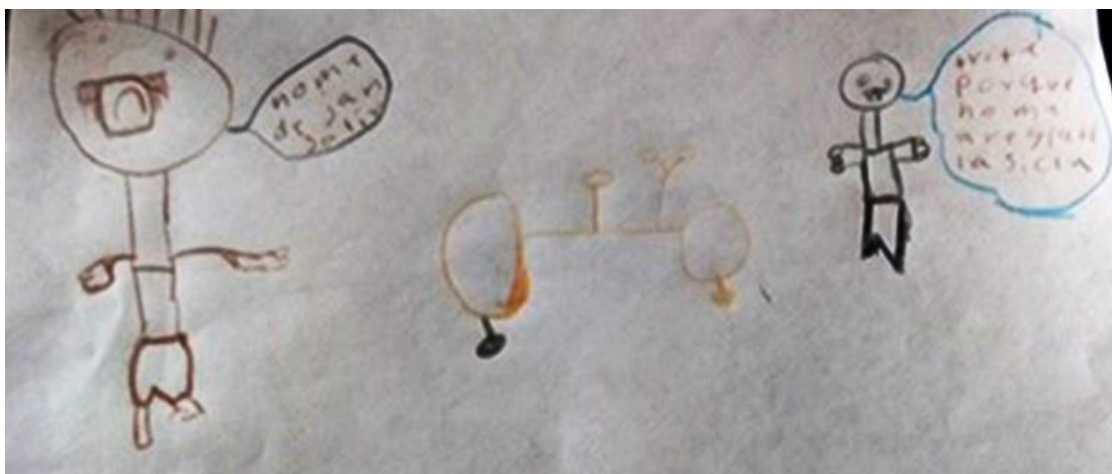
El sistema de valores sobre la familia que se movilizan en la escuela se refiere a una familia armónica que proporciona a los niños seguridad y bienestar, de modo que se hace recaer en la familia la reproducción de la vida, de la cultura y de “los valores” que provienen de los intereses de las familias de élite (Villa, 2011). Esta forma idealizada de la familia es

---

<sup>20</sup> Este apartado sobre la violencia refiere a la violencia cotidiana, intrafamiliar, como una dimensión que atenta contra la calidad de vida, tal como aparece en el discurso de los niños entrevistados. No se refiere a la violencia contextual producida por la guerrilla, los paramilitares, el narcotráfico, que también han arrasado la subjetividad infantil colombiana. Elegimos decir “violencia” porque es una palabra usada por los niños, pero es preciso aclarar el doble sentido contextual que el término guarda.

desvirtuada por todos los efectos de la competencia, la individualización del trabajo frente al capital y los efectos nocivos que causa esta relación en la vida personal.

**Figura 12. Discusión entre padre e hijo**



Fuente: niño 9 años, grado 4°.

El diálogo que motivó el dibujo fue:

Niño: “No me dejen salir”

Padre: Estas triste porque no te arreglan la cicla.

En la figura, se observa una discusión entre el padre y el hijo, en la que el niño está enojado y protesta porque no lo dejan salir. Entre el padre y el hijo, está la cicla y el padre le dice que su tristeza se debe a que no le han arreglado la cicla. En un diálogo posterior con el niño, cuando presentó el dibujo, dijo que el padre no lo había agredido y por eso explica su tristeza. Pero el niño protesta porque no lo dejan salir. Aquí vuelve a aparecer la distancia de la escena que el niño representa, lo que le permite una conciencia sobre la situación que, probablemente, no tiene mientras ocurre el conflicto con el padre. En todo caso, este niño tiene la posibilidad de discutir con el padre, lo que no ocurre en una estructura en la que el padre impone su poder sin discusión.

En otros enunciados de algunos niños, se mencionan los conflictos familiares como causantes de deterioro en la calidad de vida:



“Cuando hay problemas con nuestros papás no hay calidad de vida en el hogar”

(Niña de 8 años, grado cuarto).

Cuando se le pregunto a la niña en qué consistían esos problemas, respondió que era cuando el papá le pegaba a la mamá o cuando le pegaban a ella. En la violencia intrafamiliar pareciera que siempre hay un agresor que suele ser satanizado como el único responsable de la destrucción y el malestar familiar. Este agresor suele ser el padre que descarga su violencia contra la madre y contra los hijos que sienten esta agresión como un tormento. Y la madre, a su vez, descarga su agresividad contra sus hijos. Pero este es un estereotipo que no revela todos los resortes de la violencia de la familia patriarcal en el mundo capitalista. Por supuesto, no se trata de justificar a los agresores, sino de ampliar su espectro. Es decir, utilizando una metáfora propia del contexto cafetero, si en la estructura patriarcal se culpabiliza al hombre de todos los males, este empieza a ser considerado como una especie de fuente absoluta del Mal, y todo el andamiaje social de la violencia se drena por esa especie de agujero negro que es el “macho violento”.

Por supuesto, la niña de 8 años solo resiente que hay problemas con sus papás y a esto le adjudica la ausencia de “calidad de vida”. Y esta percepción infantil es justa. La niña no habla de un agresor sino de “problemas con los papás”, de modo que incluye a la mamá. Y en explicación que dio es cuando el padre agrede a la madre y la madre la agrede a ella. Tampoco responsabiliza de esos problemas a los papás ni a ella misma. Se limita a reconocer los problemas y así lo enuncia. En un informe ejecutivo de Save the children en 2012, se lee:

“Los niños y niñas no son víctimas solo porque sean testigos de la violencia entre sus progenitores, sino porque ‘viven en la violencia’. Son víctimas de la violencia psicológica, a veces también física, y crecen creyendo que la violencia es una pauta de relación normal entre personas adultas” (Save the children, 2012).

Este texto del informe de la ONG es ya famoso y suele ser citado por muchos artículos que, probablemente, encuentran en él una síntesis de la situación violenta en la que los niños son las víctimas de una cadena de violencias que no se explican. Se dice que se ha normalizado esa violencia, pero no se señala ningún responsable, de modo que se termina

mencionando un origen difuso de la violencia. Si la violencia se naturaliza no es porque sea natural, si se normaliza no es porque sea normal.

Si la niña de 8 años del grado 4° que reconoce que hay problemas con los papás no señala ningún culpable, es porque nadie lo señala. Es porque ese culpable sabe ocultarse de tal manera que siempre se culpa a otro. Si la niña no señala un culpable es porque reconoce la complejidad del conflicto familiar en la que no puede señalar ningún origen único de los problemas que vive como su imposibilidad de obtener una buena calidad de vida. El diálogo con las niñas y los niños y sus dibujos permitieron sospechar que para los pequeños implica procesos de representación de sus vidas. Y esta representación les permite objetivar el problema de tal manera que pueden tomar distancia y adoptar una posición crítica sobre este. No obstante, esta posición no es espontánea. Es preciso provocar un diálogo que la permita y la propicie.

### 3.4.3 El medio ambiente

Un tema recurrente en algunos niños como causante de problemas en la calidad de su vida es el medio ambiente natural y la forma como los seres humanos lo deterioramos.

**Figura 13. Importancia del medio natural**



Fuente: niña de 9 años, grado 4°.

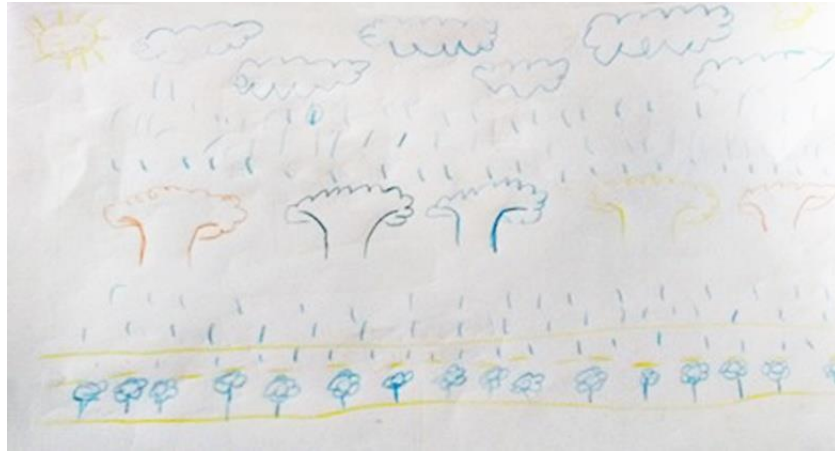
En la Figura 13, elaborada por una niña de 9 años, del grado cuarto, se representa el medio natural, vinculado a la calidad de vida, pues ella relaciona el medio ambiente como la fuente de la vida:

“para mí la calidad de vida es cuidar la naturaleza, sin ella no estaremos en el mundo”  
(niña de 9 años, grado 4°).

La sensibilidad ambiental ha sido difundida por los medios de comunicación, por las redes sociales o la escuela, probablemente en este caso por la vida en el mundo rural. De modo que la referencia de esta niña puede provenir de allí. Sin embargo, la niña no se refiere al medio natural como algo lejano, sino próximo y vital que se debe cuidar porque sin la naturaleza “no estaríamos en el mundo”. No se trata, por consiguiente, de un paisaje bonito, sino de la fuente de la vida. Para esta niña, la naturaleza se aproxima a la noción de madre, como en las culturas indígenas americanas, y no a la noción de “recurso”, como ocurre en las culturas del norte capitalista. Hay que cuidar la naturaleza para obtener una buena calidad de vida, si la naturaleza se deteriora, la calidad de vida disminuye.

En el mismo registro, se encuentra la Figura 14, elaborada por un niño de 7 años, que pertenece al grado tercero, en donde se observa la misma preocupación ambiental que en la niña anterior. Aquí, sin embargo, no hay seres humanos. Es como si el ambiente estuviera conformado solo por árboles, nubes, lluvia y otras plantas. Esta representación es frecuente, como cuando se dice que se va a ir a una finca el fin de semana para “tener un contacto con la naturaleza”, como si respirar, comer, tomar agua hablar con otros no fueran contacto con la naturaleza. Este dualismo sociedad–naturaleza proviene del dualismo cartesiano sujeto–objeto y ser humano–mundo.

**Figura 14. El medio natural como fuente de la calidad de vida**



Fuente: niño de 7 años, grado 3°.

#### **3.4.4 La comunicación**

Algunas expresiones que se recogieron del diálogo con las niñas y los niños del paisaje cultural cafetero expresaron que la calidad de vida y la calidad educativa tienen que ver con la comunicación, con algún propósito:

“La calidad de vida es poder mejorar nuestra comunicación con los demás” (Niña de 10 años, grado quinto).

Esta definición de la calidad de vida es muy profunda. La niña propone el mejoramiento de la comunicación como significado de la calidad de vida. Y aquí, la comunicación es lo que define la calidad de vida y, por extensión, al ser humano. Ahora bien, no es claro qué significa para la niña “nuestra comunicación con los demás”, pero, sin duda, se refiere a poder hablar, a que el otro pueda hablar y ella también pueda hablar. Es decir, a poder “conversar”, que es el verdadero punto nodal de toda comunicación, así sea masiva. La transmisión de un mensaje broadcast solo es un provocador de conversación (Ángel & Alvarado, 2010). El problema consiste en saber dónde ocurre esa conversación. La niña no lo especifica. Dice solo “con los demás”, que es un término muy difuso.

En el mismo registro de cosas, una niña de 10 años le pone un objetivo al diálogo que es llegar a acuerdos y propone como procedimiento compartir momentos agradables. Esta

manera de formular un lugar común es interesante porque el supuesto social es que para llegar a acuerdos hay que dialogar, pero como se trata de calidad de vida, la niña incluye ese compartir momentos agradables. En todo caso, se enfrenta el conflicto mediante una conversación en la que debemos pasar bien.

“La calidad de vida es compartir momentos agradables con todos para llegar a un acuerdo dialogando”(Niña de 10 años, grado quinto).

María Dilia Miele, Graciela Tonon y Sara Victoria Alvarado (2012) refieren a cómo, en la fenomenología social, las relaciones se construyen mediante narraciones que implican diálogo y por eso proponen un abordaje cualitativo. Lo que encontramos en el enunciado de la niña es una conciencia de esa forma de llegar a acuerdos, que le permite tomar una distancia de la forma “diálogo”, con respecto a la calidad de vida, para lo cual califica el procedimiento de ese diálogo como el compartir momentos agradables.

Es importante señalar la diferencia entre el derecho a la comunicación, pensado desde el punto de vista de la relación entre niños y medios y el derecho a la palabra, al diálogo como forma de relación humana. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, proclama que los niños tienen el derecho a tomar la palabra y a ser escuchados. Y también establece que los adultos tienen la responsabilidad de construir espacios y mecanismos de comunicación y diálogo para que niños y jóvenes puedan expresar, por cualquier medio, sus ideas y sus sentimientos. El derecho a ser escuchados se extiende a todas las acciones y decisiones que afectan la calidad de vida de los niños –en la familia, en la escuela, en sus comunidades, aun a nivel político nacional–. Aplica a los problemas que afectan a los niños tanto individualmente, como a las decisiones que sobre ellos se toman.

### **3.4.5 La obediencia – la sumisión**

El regaño materno aparece como referencia cuando un niño de 9 años comenta que su calidad de vida disminuye cuando la mamá lo regaña porque todavía está en la calle.

“Tengo que entrarme rápido de la calle, antes de que mi mamá salga a regañarme” (Niño de 9 años, grado cuarto).

Esa relación con la madre que regaña y que echa cantaleta tensiona las relaciones con los hijos que no son escuchados, bajo el signo de la autoridad materna.

“No dejaré que mi mami salga a trabajar todo el día para que esté más conmigo” (Niña de 7 años, grado tercero).

En este enunciado de una niña de 7 años, ella sabe que puede hacer que la mamá no salga a trabajar o, por lo menos, sabe que puede intentarlo. La niña requiere la presencia de su madre y sabe que puede lograr que permanezca junto a ella.

### **3.4.6 La convivencia – la tolerancia**

Los siguientes fragmentos se refieren a la de calidad de vida y a la calidad educativa en términos de convivencia.

“La calidad de vida tiene que ver con la convivencia en la escuela y en la casa, porque hay que vivir en armonía y con tolerancia” (Niño de 10 años, grado quinto).

Lo que dice este niño de 10 años, del grado quinto, indica una relación estrecha entre la calidad de vida y la calidad educativa, en donde la armonía y la tolerancia son los ejes de la calidad de vida. Aparece aquí el término “tolerancia” que puede ser inducido por los medios o en la escuela. La armonía a la que alude el niño parece provenir de la tolerancia, de modo que se trata de no polemizar, de no confrontar, de que cada uno piense lo que quiera, que los demás lo toleran, es decir, se trata de evitar el conflicto mediante la indulgencia por lo que se dice. Esa tolerancia liberal, que aparece presente en ciertos ámbitos escolares, en un contexto de violencia como el que ha vivido Colombia durante toda su historia, no enseña, sin embargo, a afrontar el conflicto de manera productiva. El concepto de tolerancia liberal, del *Laissez faire, laissez passer*, para vivir tranquilos, no toma en serio la opinión del otro. Cuando se trata de que podamos convivir muchos diferentes, se dice que se respeta la opinión del otro. Pero cuando “se tolera”, no se respeta esa opinión porque es indiferente para los demás y ubica al tolerante en una posición de superioridad respecto del tolerado. Se ha esgrimido la tolerancia como condición de convivencia de los diferentes, esgrimiendo la diferencia como forma de ocultar la asimetrías y porque se trata de evitar el conflicto, no de afrontarlo.

“La calidad educativa es poder entrar al colegio y no pelear con ningún compañero”  
(Niña de 9 años, grado cuarto).

Esta forma en que los padres aconsejan a sus hijos para que no se peleen entre sí no enseña, sin embargo, a discutir, a polemizar, a expresar la opinión propia confrontando, al mismo tiempo que aceptando la de los demás.

En la Figura 17, realizada por la misma niña, la calidad educativa es la ausencia de conflictos entre compañeros, lo que hace sospechar que en algunas ocasiones hay peleas a la salida. Por consiguiente la niña lo compara con que esos actos no ocurran.

Cuando la niña menciona “*La calidad educativa es poder entrar al colegio...*”; el sentido de la frase indica una dificultad para ingresar al colegio, por los problemas en el entorno que impiden que los alumnos ingresen a él, esto puede estar ligado a la violencia que azotó al país por más de seis décadas, en el que las escuelas fueron consideradas por los actores armados como objetivo militar. Las usaban como cuarteles y reclutaban a los niños. Estas noticias se filtraron a través de los medios y de las propias escuelas, de modo que la niña podía tener noticias de esta violencia (Tovar, 2015). La Figura 17 muestra las puertas grandes de la institución encerradas por un corazón, llamando a la paz y tolerancia en las instituciones.

Es interesante que los niños se refieran al respeto, como se observa en la siguiente figura.

**Figura 15. El respeto**



Fuente: niña de 9 años, grado cuarto.

En la Figura 15, realizada por una niña de 9 años, del grado cuarto, se observa una escena en la que dos niños asedian a una niña. En esta escena, la niña está sonriente, de modo que podría pensarse que no está abatida por la situación. En otro dibujo complementario, en un diálogo presentado, un niño le dice a otro: “quítate niño”, a lo cual el otro responde “pero por al menos pida permiso”. La niña presenta a alguien que atropella y el otro puede responder a la agresión sin miedo, con la dignidad de quien sabe que tiene derecho a ser bien tratado. Estas escenas ocurren, según los dibujos, al aire libre, lo que indica que están en recreo.

Desde la perspectiva asumida en esta investigación, los conflictos hacen que la calidad de vida crezca. El problema consiste en la forma de trámite del conflicto. Si es un conflicto entre iguales, se resuelve de una manera muy diferente a si alguno tiene el poder sobre el otro. Podría inferirse que un niño que le exige a otro que se quite es porque se siente que tiene más fuerza o que está mejor respaldado. Entonces, de lo que se trata en la escuela es de manejar las relaciones de poder para que posibles situaciones de acoso no haga curso o para que los niños víctimas aprendan a defenderse por vías que, por supuesto, no son las de enfrentar la fuerza con la fuerza, como intenta hacerlo el niño del dibujo a quien el otro le dice que se quite.



**Figura 16. Disgusto ante la falta de educación**



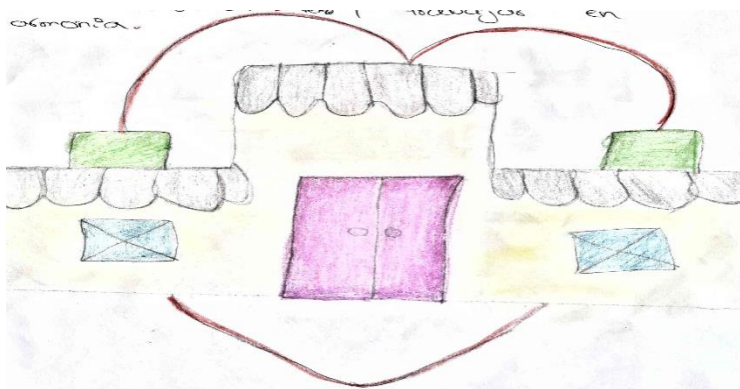
Fuente: niño de 9 años, grado cuarto.

De igual forma, la parte de la frase “...y no pelear con ningún compañero”, indica que en la institución se presentan “pelas” entre los compañeros y probablemente la escuela sancione dichas peleas.

Según Nelía Tello (2005), la violencia escolar en Colombia es un reflejo de la descomposición de la sociedad, en un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena la lucha por espacios alternos de sobrevivencia y reorganización sociopolítica (p.1176). Se trata en ese caso de una violencia que aparece igualmente en muchas escuelas públicas del Eje Cafetero, donde las bandas se disputan la hegemonía en los patios de la institución, se distribuye y se consume droga y se presiona a los docentes según los requerimientos de las bandas. No es este el caso de las instituciones en las que trabajamos, pero el contexto de los barrios donde se ubican sí presenta un cuadro que influye en el trato entre los compañeros.

El enunciado de la niña, no obstante, es una especie de queja por las peleas que parece suele presenciar en su escuela. Pero ella encierra las puertas de la escuela en un corazón, que indica, al menos que quiere su escuela.

**Figura 17. Las puertas de la escuela**



Niña de 8 años, grado cuarto.

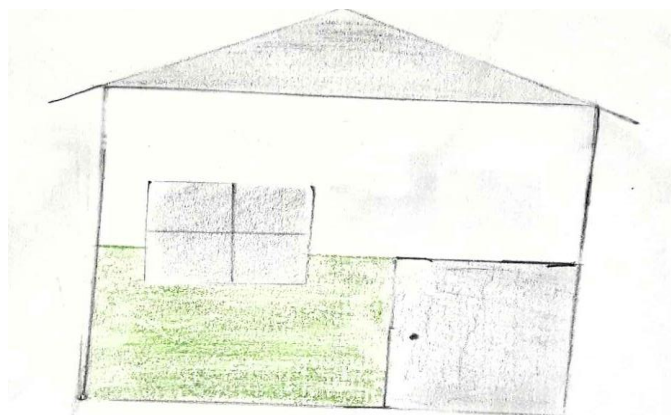
“Los niños son felices en la escuela porque al mismo tiempo están aprendiendo, entonces creo que eso es calidad educativa” (niña de 8 años, grado 4°).

Según este enunciado, la felicidad de los niños está en la escuela y en el proceso aprender. Para ella, calidad educativa es estar feliz en una escuela en la que se aprende.

### 3.4.7 Las aulas

La Figura 18 fue elaborada por un niño de 9 años del grado cuarto, a quien se le pidió que dibujara la escuela ideal. El croquis presenta algunos parámetros de las casas antiguas de la región cafetera, en donde su techo triangular, su forma escuadrada y sus ventanas divididas en cuatro son características. No obstante, esta aula no tiene niños. El aula es, para este niño, el salón vacío.

**Figura 18. El aula ideal**



Fuente: niño de 9 años, grado cuarto.

“La calidad educativa es como tener salones grandes, pupitres arreglados y harto espacio libre afuera”(Niño de 9 años, grado cuarto).

Este enunciado se refiere también a la escuela como el espacio interior y exterior, pero no menciona ni los profesores ni los compañeros ni las actividades pedagógicas que desarrolla. Esta idea de escuela como la edificación es frecuente aún en los padres para quienes una escuela buena es una escuela bonita.

No obstante, otro niño de 9 años del grado cuarto dibuja su escuela con árboles, muchas ventanas, con un letrero que dice “Bienvenidos” y él está en medio del predio con los brazos abiertos.

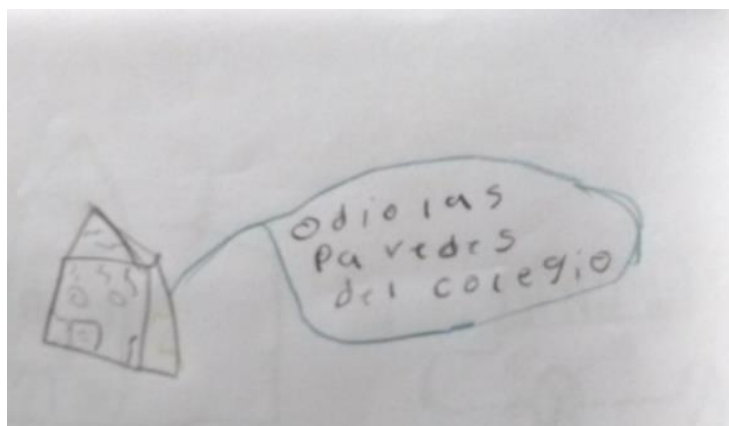
**Figura 19. La escuela ideal**



Fuente: niño de 9 años del grado cuarto.

Y, finalmente, hay un niño que dibuja una escuela pequeñita y un diálogo en un globito que dice odio las paredes del colegio.

**Figura 20. Rechazo hacia la fachada del colegio**



Es posible reconocer la construcción social elaborada por los participantes, en un marco general de interpretación de las narrativas en las que se valora el mundo como ellos lo viven y lo piensan, lo que conduce a la valoración que hacen los adultos en un contexto de pobreza

y de violencia en el que las instalaciones escolares son un indicio de la calidad de la educación que allí se imparte.

Los dibujos de los niños y sus narrativas nos permiten recuperar múltiples sentidos otorgados a la escuela: como salón vacío, como un lugar de acogida, como un espacio pulcro, prolijo dónde habitar. Más allá de las diferencias de sentidos, que pueden estar dadas por las diferentes instituciones, los niños no se muestran indiferentes al estado de las escuelas: en su materialización en edificios o en su abstracción como lugares a habitar.

### **3.5 Relación calidad de vida y calidad de la educación**

Esta relación de las categorías surgió como una variación de las narrativas de los niños del Paisaje Cultural Cafetero, quienes expresaron que la educación es un elemento central de su calidad de vida.

#### **3.5.1 La felicidad**

La felicidad, que es puesta por Aristóteles (1094a/2005) como fin de la ética, es un criterio que es roto por la deontología kantiana, cuyo núcleo es el deber. Sobre esta perspectiva eudemonista, se levantó la idea de un cielo donde se es feliz eternamente. No obstante, esta idea de Pablo de Tarso se acompaña de la noción de culpa y de pecado que impide la felicidad en esta tierra, de modo que el proyecto del cristianismo de Pablo se aplaza siempre porque la felicidad solo se realiza en dios, como gracia otorgada por él, no como resultado del esfuerzo humano. Esto significa que occidente no puso su mirada en la felicidad en este mundo después de Aristóteles sino hasta el siglo XX, cuando empezaron a formularse otras éticas diferentes a la de la salvación paulista (Ángel-Maya, 2018) y a la de la deontología de la modernidad calvinista de Kant.

Entonces, cuando los niños se refieren a la felicidad, lo hacen con significados nuevos que no son iguales a los de la tradición eudemonista ni a la deontología kantiana:

“Los niños son felices en la escuela porque al mismo tiempo están aprendiendo, entonces creo que eso es calidad educativa”(Niña de 8 años, grado cuarto).

Nótese que la niña se refiere a la pregunta por la calidad educativa, de modo que la felicidad, como significado de aquella, tiene una connotación ética que remite a que el aprendizaje produce felicidad. Esto podría considerarse extraño en un mundo en el que se afrontan problemas de violencia política y de violencia intrafamiliar, en el que los niños son sometidos al silencio y no son tomados en cuenta en la conversación escolar, ni familiar, ni política para pensar el proyecto social. Es extraño en un contexto en el que las mujeres son subordinadas y sometidas a la obediencia, sabiendo que quien habla es una niña, como lo es otra niña que dice:

“Estudiar es una experiencia que lo pone a uno feliz”(Niña de 7 años, grado tercero).

Esta percepción de felicidad en la escuela abre interrogantes sobre la condena a la institución escolar de Narodowski y de Ilich y de Moriz. En un mundo normativo y autoritario como el europeo, la escuela es muy diferente a la de un mundo peligroso y violento como el nuestro, en el que la escuela puede ser un espacio más creativo y de escucha que la propia casa. En la escuela, los maestros tienen una preparación más entrenada que los padres. Al respecto, Silvia Duschatzky (1999) encuentra que la escuela forma en los chicos actitudes como la anticipación, la disciplina productiva, de modo que la escuela como frontera, “más que un límite es un horizonte” en el que se forjan relaciones que no se dan en la casa (pág. 78).

“Tengo que valorar lo que mis profesores hacen por mí y por mis amigos”(Niño de 9 años, grado quinto).

Esto lo dice un niño que se siente agradecido por la labor de sus profesores. En este agradecimiento, también hay una distancia de la escuela, que puede mirarse en conjunto, según el enunciado que observa la labor de los profesores respecto al niño y a sus compañeros, porque el niño también incluye a sus amigos, de modo que se trata de una labor generalizada y no solamente personal.

El maestro suele considerarse como el poseedor de conocimientos que transmite a sus discípulos. Estos conocimientos están autorizados por lo que Kuhn (1995) llama la ciencia normal, que es aceptada como válida por la comunidad científica. Esta ciencia institucionalizada se transmite como incuestionable, de modo que lo que se debe hacer es

entregar un saber considerado válido para que el niño lo aprenda. Y esto sucede igual en las ciencias naturales y en las ciencias sociales. En este esquema, el estudiante debe reproducir el saber aprendido y “dar cuenta” de él en las evaluaciones que tratan de medir si el conocimiento impartido fue memorizado. En este esquema, las clases son silenciosas, el profesor está al frente y habla, mientras que los alumnos se distribuyen en pupitres ordenados en filas y toman nota. Cada estudiante es individual y procura llevar un cuaderno en el que consigna el saber que transmite el profesor.

Ante esta forma decimonónica de enseñanza y de aprendizaje, se elevaron las llamadas pedagogías activas, simultáneamente con María Montessori (2006) y Ovidio Decroly (1930), la una italiana y el otro belga, que enfrentaron el mismo problema: cómo hacer que los niños con retardo cognitivo pudieran aprender todo lo que aprenden los niños “normales”. Entonces, la pedagogía se centró en el aprendizaje y el profesor dejó de ser el depositario del conocimiento. A partir de allí, otros autores, como John Dewey (1989) han ido completando la idea de la pedagogía centrada en el estudiante y no en el profesor, es decir, en el aprendizaje y no en la enseñanza, de modo que el proceso pedagógico en el aula transcurre de una manera muy diferente a la forma tradicional. Cada vez, se tiende a que las clases ya no sean en silencio, que los estudiantes conversen, discutan y elaboren un conocimiento que no tiene que ser una copia del saber de la ciencia normal. En este esquema, se basa, por ejemplo, el proyecto Ondas (Mejía, 2010), de Colciencias<sup>21</sup>, en el que los alumnos adelantan sus propios proyectos de investigación y elaboran sus informes de manera técnica, en todas las disciplinas. Cuando el estudiante se convierte en investigador, el proceso pedagógico se transforma.

Estas formas pedagógicas son cada vez más difundidas en Colombia, especialmente en la educación pública, de manera que el trato de los estudiantes y los profesores es muy diferente al que solía ocurrir en las viejas pedagogías. Sin embargo, en los testimonios de estos niños, no aparece el tipo de pedagogía que se aplica en sus escuelas. El agradecimiento que se

---

<sup>21</sup> El Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología –Colciencias– es el rector de la investigación, las publicaciones científicas y tecnológicas en Colombia.

expresa en enunciados como “*Tengo que valorar lo que mis profesores hacen por mí y por mis amigos*”, no indica nada sobre la forma de enseñanza. Puede ser que sea un agradecimiento inducido porque la gratitud se aprende y se vuelve un esquema. En ese mismo registro de agradecimiento, aparecen enunciados relativos a formas de la caridad, como el que expresa una niña de 8 años:

“Estudiaré para ser doctora y curaré a los viejitos enfermos”(Niña de 8 años, grado cuarto).

Ese espíritu altruista y colaborador en ella no es necesariamente una forma de conciencia colectiva de participación en el cuerpo social. En nuestro contexto, este tipo de entregas pueden darse como ofrenda personal de sacrificio en función de la salvación del alma individual, según el cristianismo paulino. No obstante, independientemente de la motivación, este proyecto de vida tiene una mediación educativa “*estudiar para ser doctora*”, lo que relaciona la calidad de vida personal y de los demás “*los viejitos enfermos*”, con la calidad educativa.

Esta perspectiva de la educación en función del futuro contrasta con la de los niños que piensan la calidad educativa en función del presente:

“Pienso que la calidad de vida en la escuela es jugar con los amigos y poder compartir con ellos en el recreo, es compartir momentos agradables”(Niño de 8 años, grado cuarto)

Este niño de 8 años dice que la calidad de vida consiste en jugar con sus compañeros de escuela. En este sentido, la calidad de vida se obtiene en la escuela, para este niño, como espacio lúdico. Es decir, la escuela cobra un sentido que trasciende el aprendizaje de conocimientos normalizados, y se convierte en espacio de socialización, de modo que el recreo se vuelve tan importante como las clases. Los compañeros se vuelven tan importantes como los profesores.

En la figura 22, realizada por una niña de 8 años, del grado 3°, se muestra a dos niños uno de los cuales le ofrece al otro enseñarle a hacer una tarea y el otro le agradece. En este caso, uno de ellos toma el papel protagónico y se ofrece a ayudarlo al otro. Su entorno son árboles



y sol y pasto, lo que indica que pueden estar en patio de recreo, y ahí ocurre el diálogo que indica la solidaridad respecto a los deberes escolares.

**Figura 21. Compartir momentos agradables**



Niña de 8 años, grado tercero.

Nótese que no se trata aquí de compartir un saber, sino de ayudar a hacer una tarea, como se indica en el enunciado verbal de esta misma niña:

“la calidad de vida y la educación es poder hacer las tareas bien en la casa y sacar una buena nota en la escuela” (niña de 8 años, grado tercero).

En este enunciado, la niña identifica la calidad de vida con los resultados en la evaluación escolar. Y aquí es preciso examinar este asunto porque el sentido de “sacar una buena nota” pone en contexto un tipo de enseñanza que se manifiesta en un tipo de evaluación. La forma de evaluación numérica a la que alude la niña es generalizada por el Estado que se acoge a las evaluaciones internacionales como las “Pruebas Saber” y otras, que solo miden los

saberes adquiridos por los alumnos y depositados en ellos por los profesores, en lo que se ha llamado proceso de “enseñanza-aprendizaje”<sup>22</sup>.

Las notas permiten crear situaciones controladas para medir el rendimiento de los alumnos en términos de la ciencia normal, institucionalizada. Este tipo de evaluación se expresa en forma de resultados numéricos que permiten comparar el desempeño del estudiante con una escala predeterminada con el objetivo de calificar su desempeño en relación con un estándar general, que es adoptado según un esquema de competencias. Este esquema es definido por el Ministerio de Educación de la siguiente forma:

El principal referente conceptual del proceso de evaluación de competencias lo proporciona el Decreto Ley 1278 de 2002. Esta norma en su artículo 35 define una competencia como "una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo", y señala también que la evaluación de competencias "debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: Competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas y, competencias de eficacia personal".

La Evaluación de Competencias valora "... la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona", que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas; "una competencia no es estática; por el contrario, ésta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a una persona a que logre niveles de desempeño cada vez más altos" (MEN, 2010).

Ahora bien, este tipo de evaluación es aplicado por el ministerio para valorar el desempeño de los docentes, pero responde a los criterios de evaluación laboral impulsado por el Banco Mundial (OIT, 2017). Se trata, por consiguiente, de una educación pensada

---

<sup>22</sup> Aquí, hemos evitado esa forma de referirnos a la pedagogía como enseñanza-aprendizaje, porque entiendo que el aprendizaje no se deriva necesariamente de un proceso de enseñanza y, de hecho, hay muchos aprendizajes que no provienen de la enseñanza. Y, además, porque es una forma de llamar el esquema tradicional de la escuela, en la que el maestro enseña y el alumno aprende.

exclusivamente para el empleo que, en los niños de básica primaria, es un proyecto futuro a largo plazo, lo que significa que el niño no es tomado en función de su presente sino de su ubicación laboral en un futuro lejano.

Además, las tareas dejadas por la institución son labores que deben realizarse en casa, lo que reduce el tiempo de descanso y esparcimiento que deben tener los niños. Las tareas han sido un tema trabajado por los pedagogos y los psicólogos que aún no han acordado un procedimiento recomendable sobre este problema (Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário, & Núñez, 2012), especialmente porque se encuentra que cuando los padres se involucran en la labor escolar, el rendimiento de los alumnos mejora sensiblemente.

“Si no venimos a la escuela, no podremos tener una profesión en el futuro, por lo tanto nuestra vida será triste, porque no podremos comprarnos lo que queremos”(Niña de 7 años, grado tercero).

Como lo sugiere Tuesca Molina (2005), el concepto *calidad de vida* está relacionado con el bienestar social y depende de la satisfacción de las necesidades y de los derechos positivos (libertades, modos de vida, trabajo, servicios sociales y condiciones ecológicas). Además, estos elementos son indispensables para el desarrollo social, por lo cual, se caracteriza la distribución social y se establecen sistemas de valores culturales que coexisten en la sociedad en cualquier contexto.

“Es poder ir a la escuela, sin despertarse tan temprano” (Niño de 8 años, grado cuarto).

Para este niño, la calidad de vida es dormir. El problema del sueño en el niño ha sido ampliamente abordado por los psicólogos y los pediatras que han advertido problemas de insomnio en los niños por distintos motivos, entre ellos por el estrés causado por la escuela (Estivill, 2002). Si bien no es objeto de estudio en esta tesis, el hecho es que los trastornos del sueño en niños sanos son frecuentes y son indicio de estrés escolar entre otros motivos (Convertini, Krupitzky, Trípodí, & Carusso, 2003) Cuando un niño no duerme lo suficiente, puede padecer afectaciones graves como riesgo de lesiones, hipertensión, obesidad, depresión y hasta pensamientos suicidas. Según Convertini y col., las necesidades de sueño en un niño de 8 años son de cerca de 10 horas, lo que explica por qué la niña siente que la

levantan demasiado temprano, de modo que el deseo de más sueño es un asunto de su calidad de vida, porque, probablemente, no se acuesta suficientemente temprano.

## 4 Discusión

En este capítulo, se revisan los resultados presentados en el capítulo anterior, y se contrastan con los conceptos elaborados en el referente teórico, de modo que se tendrá una síntesis del aporte conceptual de la tesis, en relación con las representaciones de los estudiantes que fueron seleccionadas en el capítulo anterior y que se relacionan en los anexos 1 y 2. De esta manera, doy pie a las conclusiones del trabajo.

Los participantes, las niñas y los niños de los grados tercero a quinto, entre los 7 a los 10 años, valoran aspectos de su vida que expresaron como respuesta a las preguntas por la calidad de vida y la calidad educativa.

### 4.1 La niñez

Lo primero que se hizo fue intentar definir la niñez, y los niños respondieron con los elementos que consideraron más representativos de la infancia. Antes de continuar con las definiciones que ofrecen los niños, es interesante observar cómo definen los niños. En primer lugar, no intentan agotar el objeto definido, sino resaltar lo que más les interesa. Aristóteles (980A – 1978) había enseñado a definir según el rasgo característico que distinguía un conjunto de cosas de todo lo demás. En esta forma, definió al hombre como “El” (una clase de cosas) “animal racional”. Es decir, como el animal que, a diferencia de todos los otros animales, es racional. En cambio, los niños definen la infancia según su interés (“Es jugar con todos, a las muñecas o cualquier juego”).

Cabe recordar que, frente a la forma Aristotélica de definir, Edgar Morin (1995) propone incluir todos los elementos que componen lo definido, y esto es lo que este autor llama

“pensamiento complejo”. Según esta perspectiva, si se le pregunta a la niña que propone la frase “Es jugar con todos, a las muñecas o cualquier juego” si no considera que también es “estudiar”, probablemente dice que sí, que también.

Tomando en cuenta esta forma de definir de los niños como expresión de su interés, cabe recordar los principales intereses o rasgos característicos para los niños:

1. El primero de ellos es el juego. Es decir, algunos niños definieron la infancia como la posibilidad de jugar.
  - En el juego, incluyen los juguetes, sobre lo que dijimos que hay una forma de instrumentalidad que indica una distancia respecto al juego y al juguete (más adelante hablaremos de esta distancia).
  - También incluyen jugar con otros, es decir, el juego como elemento de socialización.
  - Un aspecto adicional son los juegos electrónicos a los que son muy aficionados y en los que suelen ser expertos.
  - Se incluyen los padres como forma de democratización.
2. El segundo es lo que van a ser cuando sean grandes. Esto lo definen igualmente según su interés. En este sentido, no es un proyecto sino una expresión de lo que quisieran hacer ahora (“Cuando crezca, voy a tener una casa solo para los animales de la calle”; “Seré abogado para meter a la cárcel a los ladrones”). Es lo que no pueden hacer y consideran que para poder hacerlo deben crecer.
3. El tercero es la imposibilidad de decidir por sí mismos, en lo que se incluye:
  - Hacer mandados.
  - Ir a la escuela.

## **4.2 La calidad de vida**

Respecto a la calidad de vida, los niños se refieren especialmente a sus familias de las cuales tienen un concepto tradicional, pero su imagen de la familia que los acoge (como una estructura de acogida (Duch, 2008)) varía, pues, para algunos niños, la familia se estructura según los modelos tradicionales, y para otros, según el modelo neoliberal.

En este sentido, los niños equilibran la imagen del padre y de la madre, ante el modelo patriarcal tradicional, lo cual ya es una manera nueva de concebir esa estructura, aunque esta forma está determinada por la perspectiva de derechos, por la inclusión de la mujer en la vida laboral y por la forma de pensar los derechos de los niños como prevalecientes, lo que pudieron aprender en la escuela. En esta forma, la especie de condena a una forma de familia patriarcal se ha modificado en las últimas décadas, por una influencia del contexto mundial en el que se ha modificado la imagen de la mujer y en el que se han defendido los derechos humanos como una perspectiva liberal frente a los holocaustos sucesivos de pueblos enteros.

#### **4.2.1 Las cicatrices de la guerra**

En todo caso, el influjo de la guerra en Colombia ha dejado secuelas profundas en la forma de concebir la seguridad de los niños, que viven un mundo de ejércitos, entre los que se cuenta la policía, los vigilantes privados, entre otros. En esta forma, los niños han perdido libertad de movilización, y lo resienten en sus enunciados.

La violencia también se extiende a la familia y a la escuela, en cuyos espacios de relación, los niños sienten que la calidad de vida se deteriora y solo quieren que cese.. Pero no revelan ningún modelo de enfrentar el conflicto y de aplazarlo o de evitarlo. No hay modelos sociales que les permitan concebir el conflicto de manera productiva. En Colombia, la identificación del conflicto con la violencia ha llevado a que se rechacen el uno con la otra como si siempre fueran la misma cosa. Ante la violencia, se ha invocado la tolerancia, como forma liberal de convivir en paz. Pero el término tolerancia, en mi concepto, apunta a una especie de indiferencia con el otro que puede pensar y decir lo que quiera, lo que debe ser tolerado por los demás sin que las diferencias converjan en un espacio de discusión en el que el conflicto produzca nuevas formas de afrontar el mundo y la vida. Ni en la escuela ni en la casa se enseña a confrontar el conflicto de manera productiva, pero tomando al otro en cuenta de manera contenciosa.

Cabe mencionar aquí lo que Silvia Rivera Cusicanqui (Rivera Cusicanqui, 2010) propone como diálogo Ch'ixi, es decir como un diálogo contencioso de lo diferente que permanece

como diferente, por lo cual critica la forma de concebir el contacto entre culturas como “hibridación”, por Néstor García Canclini (1990), puesto que las formas híbridas, que es una metáfora biológica, son estériles. Ella concibe ese contacto como una forma en la que perviven las culturas que se enfrentan, y que pueden dialogar en forma tal que se enfrente el conflicto sin destruir a los interlocutores y sin reducirlos a formas híbridas que no significan más que la destrucción del más débil.

En esta forma, la inmersión de los niños en “la violencia”, como su condición general, abstracta, que se advierte en las posiciones respecto a la naturalización de la violencia como pauta de relación (Save the children, 2012), implica que la violencia es una forma relacional amorfa que viven los niños, y en la que nadie es directamente responsable. Pero es preciso reconocer que el capital ha defendido su hegemonía en todos los ámbitos mediante la violencia. Es decir, los agentes armados del capital son los ejecutores de una amenaza a quienes intenten transgredir esa hegemonía y las condiciones que el capital impone.

Para Boaventura de Sousa Santos (1998), los tres ejes de la modernidad son el principio de Estado (Hobbes), el principio de Comunidad (Rousseau) y el principio de Mercado (Locke): y dos formas de enfrentar ese proyecto de la modernidad: la regulación y la emancipación:

El proyecto socio-cultural de la modernidad es un proyecto muy rico, capaz de infinitas posibilidades y, como tal, muy complejo y sujeto a desarrollos contradictorios. Se asienta en dos pilares fundamentales, el pilar de la regulación y el pilar de la emancipación. Son pilares, complejos de-por sí, constituidos cada uno por tres principios. El pilar de la regulación está constituido por el principio del Estado, cuya articulación se debe principalmente a Hobbes; por el principio de mercado, sobre todo dominante en la obra de Locke; y por el principio de la comunidad, cuya formulación domina toda la filosofía política de Rousseau. A su vez, el pilar de la emancipación está constituido por tres lógicas de racionalidad: la racionalidad estético-expresiva del arte y la literatura; la racionalidad moral-práctica de la ética y del derecho; y la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia y de la técnica. Como en cualquier otra construcción, estos dos pilares y sus respectivos principios o lógicas están enlazados por cálculos de correspondencia (págs. 87-88).



Lo que Santos no profundiza es que la actual prevalencia del principio de mercado en la globalización neoliberal –al menos en Colombia, y sobre todo en sus regiones campesinas– se ha dado mediante un principio de regulación basado en la violencia extrema, en la guerra global, bajo la amenaza de acabar con el planeta si es necesario, puesto que el capital no está dispuesto a que prevalezcan otras formas de producción y puede arrastrar consigo a todo el planeta si se ve amenazado. El capital ha enfrentado la amenaza mediante formas ideológicas que han declarado la guerra contra el terrorismo. Y bajo ese término han designado a todo aquel que se opone a su hegemonía.

De modo, pues, que, al hablar de “la violencia” como forma abstracta en la que están sumergidos los niños, se evita señalar el capital como responsable de esa violencia. El principio del mal se personifica en algún demonio, en una forma de maniqueísmo en el que la guerra es santa, puesto que es una guerra contra el Mal. Y bajo ese concepto de Mal, se pueden agrupar las más diversas fuerzas sociales que luchan por el principio de hegemonía del que habla Santos.

#### **4.2.2 Hacia una conciencia planetaria**

En la perspectiva sur de la que hablan varios autores como Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Silvia Rivera Cusicanqui y Walther Mignolo, entre otros, el planeta tiene un sentido muy diferente al que tiene en la concepción de desarrollo del norte. Allí, la naturaleza son los recursos naturales. Recursos de la reproducción del capital. El planeta es un recurso del capital, lo mismo que la gente que solo es “recursos humanos” y aún el tiempo es un recurso del capital. En cambio, el pensamiento sur ha asumido de algún modo la concepción indiana de la madre tierra. En la constitución boliviana y también en la ecuatoriana, se habla de los derechos de la madre tierra. En esta forma, en la concepción del sur, el hombre no es el centro del mundo, y esta forma no antropocéntrica hace que la humanidad se incline ante las necesidades del planeta.

En nuestro estudio, los niños han abrevado en las fuentes de la publicidad ambientalista y le apuestan a un mundo sin contaminación y sin deforestación. Le apuestan a un mundo sin contaminación del aire ni del agua. En sus enunciados, se advierte una sensibilidad especial por las necesidades del planeta, que no tienen otras generaciones.

### 4.2.3 La distancia epistemológica

En varios aspectos, como en el juego, en las relaciones con los padres, con los compañeros y con los profesores, y frente a la violencia, los niños hacen unos giros lingüísticos que indican que miran el problema con distancia. Los ejemplos que hemos resaltado son los siguientes:

“Es jugar con todos, a las muñecas *o cualquier juego*” (Niña de 7 años, grado tercero).

“La niñez es ir a hacer mandados<sup>23</sup> cuando los papás los mandan, ya que *ellos dicen que* es para que uno aprenda” (Niña 9 años, grado cuarto).

“La calidad de vida es compartir momentos agradables con todos *para llegar a un acuerdo dialogando*” (Niña de 10 años, grado quinto).

“Tengo que *valorar lo que mis profesores hacen* por mí y por mis amigos” (Niño de 9 años, grado quinto).

En estas frases de los niños, la distancia consiste en mirar una acción propia o de sus padres, sus maestros, o sus amigos y evaluarla en conjunto, de modo que sus consideraciones se refieren a acciones o a cosas que trascienden la particularidad que las originan. Entonces, la mirada infantil adquiere unas características de metalenguaje en el que el dialogo con ellos sobre sus decisiones cobra un sentido trascendente sobre sus vidas. En este sentido, no se limitan a padecer el problema, sino que pueden hablar de él con distancia, de modo que logran mirarse a sí mismos con una mirada crítica que los dota, por ejemplo, de una capacidad de tomar distancia respecto a los juegos violentos (Meza-Maya & Lobo-Ojeda, 2017), de los malos de ciertas series, como Darth Vader, Voldemort, Sauron y Saruman, entre muchos otros monstruos representantes del mal.

Esta distancia de los niños, respecto a las relaciones que establecen como niños, les da la posibilidad de participar en las decisiones sobre su vida porque son capaces de mirar la vida

---

<sup>23</sup> Hacer un mandado, en el habla del Eje Cafetero colombiano, significa cumplir un encargo de algún adulto, como traer algo de la tienda o llevarle una razón a alguien.

en conjunto. Es posible que su oficio futuro, lo que necesitan saber para su vida laboral, entre otras cosas de la moratoria social respecto a la niñez no lo tengan claro, pero saben cómo proceder frente a asuntos que les competen como la educación, el ambiente natural, la violencia y el diálogo. Como se vio, además, tienen un influjo de los medios de comunicación y de las redes sociales, pero la distancia con la que miran estos fenómenos les permite discernir de una manera que muchos adultos no lo logran.

### **4.3 Calidad de la educación**

Frente a la calidad de vida, que los niños localizan en su casa, la calidad de la educación, que ubican en la escuela, se refiere a otros aspectos como la tolerancia y el respeto, los profesores y lo que ellos hacen, las actividades que realizan en la escuela, el edificio escolar, tal como desarrollamos en el apartado precedente.

Debo resaltar que la escuela, para los niños, es un lugar muy interesante. Como se vio antes, en un país en el que la violencia política y la violencia intrafamiliar son tan arraigadas y tan frecuentes, la escuela parece un oasis de paz. En el trabajo de doctorado de Claudia Tovar (2015) en una población del sur del departamento de Bolívar, las profesoras son las grandes defensoras de los niños, aún contra agentes armados que llegan al pueblo a reclutarlos para la guerra. La escuela, en este contexto nuestro, es un espacio de creatividad y de defensa de la vida y de la palabra de los niños. En este sentido, es preciso rescatar la labor de los maestros que defienden a los niños y que estimulan su creatividad y defienden sus derechos.

En este contexto, la escuela ya no es un lugar de secuestro sino un refugio, ya no es riesgo sino trámite del conflicto, ya no es un lugar de educación bancaria, como la calificaba Freire, sino un lugar de alicientes en el que se valora la dignidad y la vida se vuelve excitante.

## 5 Conclusiones

De acuerdo con los objetivos de la investigación, que se refieren a:

- Identificar y analizar las relaciones categoriales entre infancia y calidad de vida, y sus implicaciones en la calidad de la educación en el entorno rural del Eje Cafetero colombiano.
- Proponer alternativas teóricas y metodológicas para enfocar el desarrollo humano a partir de la calidad de vida de los niños del Eje Cafetero colombiano.
- Identificar nuevas dimensiones del desarrollo humano, que pueden ser incorporadas en las políticas públicas de niñez, con las lógicas contextuales del desarrollo educativo.

Estos objetivos fueron desglosados en el capítulo de resultados en el que se tomaron algunos enunciados de los niños pertinentes a cada tema, con el propósito de examinar si sus representaciones coinciden o no con las representaciones sociales más frecuentes sobre la vida infantil, la calidad de vida y la calidad educativa.

### 5.1 Definiciones de niñez

Respecto al primer objetivo, los niños conciben la niñez en relación con sus intereses, como la posibilidad de jugar en compañía de otros niños. En esta apreciación de los niños se presenta una distancia que indica una conciencia especial respecto a su afirmación, de modo que hay en su actividad lúdica una deliberación, como una especie de ejercicio consciente de un derecho.

En el juego los niños presentan algunos aspectos que se pueden resumir de la siguiente manera:

- El juego con otros. Es un espacio de socialización consciente.
- Los juguetes como prerrogativa de posesión infantil que se guardan y se cuidan.
- Los juegos electrónicos en los que se saben expertos y que dominan también con una distancia que les permite reírse de los juegos violentos, con una conciencia que no llevan a sus vidas.
- Cuando los padres se implican en sus juegos, recuerdan su infancia y les permite aproximarse a sus hijos en su registro.

El segundo significado de infancia es estudiar. Saben que los papás no estudian y que la característica de su propia niñez es ir a la escuela. Esto nos vincula con el segundo objetivo. En todo caso, respecto al significado de la niñez, los niños remiten a la escolarización de la infancia de la que habla Narodowski, pues no se conciben a sí mismos sino como estudiantes, y lo mismo sucede con la familia y la sociedad, no conciben a los niños sino como escolares. Para algunos autores, el ser estudiantes los somete a una condición subalterna respecto al poder del adulto (Narodowski, 2002). Para otros, en cambio, la escuela abre un horizonte de relaciones complejas que potencian la vida de los estudiantes (Duschatzky, 1999), más allá de las relaciones primarias de la familia.

La tercera característica de la infancia se refiere a la moratoria como un momento que solo se explica respecto a lo que serán cuando sean grandes. No obstante, en los niños, esta expresión se da en función de lo que quisieran ser ahora, como ser médicos para curar a los viejitos, o ser abogados para meter a los ladrones a la cárcel. Son deseos actuales que no pueden cumplir porque son niños, pero no constituyen un proyecto realizable en la vida, como sí lo sería formar una familia o trabajar (en general). En el juego, los niños proyectan, entonces, lo que pueden ser y hacer cuando crezcan, lo que está marcado por múltiples relaciones culturales, familiares, económicas, y lo que imaginan en el presente como en una especie de juego de roles en el que no es posible su realización efectiva, pero implica un deseo que se realiza en una relación simbólica respecto a alguna actividad que solo pueden ejercer los adultos. En esta forma, lo que ellos van a hacer cuando crezcan, es representado

de una manera genérica (trabajar, tener una familia), y el juego se concreta de una manera particular (ser un abogado, ser médico). Esto significa que estos deseos no son imaginarios del futuro, sino formas de afrontar el presente.

Los niños son conscientes de que se encuentran en un proceso de crecimiento y que luego vendrán otros momentos de su desarrollo personal, de modo que adoptan el sentido de la moratoria social de la infancia en la que la infancia se define por lo que serán los niños cuando ya no sean niños. No obstante, las definiciones de la niñez las hacen en función de sus intereses actuales, de modo que superan ese sentido de la moratoria.

## **5.2 La calidad de vida**

La calidad de vida se refiere, en primer lugar, a la familia, que conciben como un sistema de relaciones equilibrado, en el que los padres tienen el mismo peso relacional y en el que pueden ser amigos de los padres. Cuando incluyen otras personas como otros hermanos y los abuelos, estas, por lo general, significan relaciones que les interesan porque son divertidas o porque admiran a esas personas. La referencia de los niños a la familia como significado de la calidad de vida se da porque son conscientes de que pueden estudiar y pueden hacer todo lo que hacen porque su familia lo propicia.

En este sentido, se observa que pertenecen a un sistema social que ha hecho recaer en la familia toda la responsabilidad sobre los niños, la famosa “corresponsabilidad” no es real, más que en algunos casos especiales en los que el Estado asume las decisiones sobre el destino de un niño abandonado o maltratado. Pero en la cotidianidad, lo que se ha llamado la “célula de la sociedad”, la familia, es una forma de individualizar la economía en un sistema neoliberal en el que la competencia, el individualismo y los costos de vivir recaen en los trabajadores, al menos en el actual contexto colombiano. Por supuesto, las familias de los niños con los que compartimos son de trabajadores y no de propietarios, de modo que las apreciaciones de los niños sobre la familia se refieren a una familia de padres laboriosos, donde su único sustento proviene de intercambiar su mano de obra cultivando café y otros productos de la región por un salario semanal, donde muchas veces en época de cosecha los

niños ayudan a sus padres en la tareas de recolección para mejorar en cierta medida los ingresos económicos.

El segundo aspecto de la calidad de vida para los niños es la presencia del conflicto que se considera, en general, como nocivo. El conflicto se identifica con la violencia y se considera que la calidad de vida depende de que no haya conflicto con nadie. Esta identificación del conflicto y la violencia es producto de un discurso de los medios masivos que han hablado siempre de “conflicto armado”, y no se propone una forma de tramitar el conflicto de manera productiva.

El conflicto puede ocurrir en cualquier espacio, pero la calidad de vida, para los niños, se relaciona especialmente con el conflicto familiar. Entre los padres y de los padres con ellos. Es decir, se refiere a que haya armonía en el hogar, como condición de una vida en paz. En esta forma, los niños adoptan una postura del silencio frente a los conflictos para evitar situaciones violentas.

Los niños asumen su condición subalterna y remiten a su ausencia de participación en los espacios de decisión sobre su vida actual y futura. Son conscientes de sus derechos, pero no incluyen en estos el derecho de participar en las decisiones políticas sobre su vida y sobre su futuro.

En un contexto de violencia, como el de la región cafetera colombiana, la calidad de vida tiene que ver, de alguna manera, con el final de la guerra, aunque los niños no se refieren a esta de una manera explícita. De todas formas, en las referencias a sus familias y a su escuela debe considerarse dicho contexto para explicarse las afirmaciones de los niños frente a la calidad de vida. En este sentido, la ausencia de un causante de sus problemas en el discurso de los niños responde a una forma de evitar esa definición en los padres y en la escuela, de modo que se considera que si los niños son violentos es porque viven “la violencia”, pero no hay una referencia a la forma violenta como se ha defendido el capitalismo en un sistema de libertad de mercado que protege a toda costa.

Para los niños, la calidad de vida se refiere al medio ambiente, ante el cual tienen una sensibilidad especial que no tienen los adultos. En muchos dibujos, los niños se ubican en

medio de un espacio con árboles y elementos del ambiente natural, y lo conciben de tal manera que se aproxima a una forma en que es concebida la naturaleza por el pensamiento del sur, más que por la forma utilitaria como se concibe en las relaciones capitalistas.

### **5.3 Calidad de la educación**

Para los niños, la calidad de la educación, como la calidad de vida, está asociada, en primer lugar, a las formas de la convivencia escolar, en la que el conflicto se resuelve, según ellos, conversando. Los niños se dibujan especialmente en el patio de recreo, y casi nunca en el salón de clase, y cuando dibujan la escuela o el salón, estos aparecen solitarios, para referirse a las condiciones de las instalaciones, pero no a las relaciones que se tejen en ellas. En este sentido, la representación de la escuela se refiere a las instalaciones, pero la calidad de la educación se da especialmente en la convivencia con los compañeros y con los profesores.

En general, los niños expresan agradecimiento con los profesores porque consideran que hacen mucho por ellos. Aquí, se discutió la forma de concebir una sociedad desescolarizada y de apreciar la escuela como un lugar de secuestro en el que los niños no son libres y tienen que someterse a una disciplina impuesta desde fuera. Los modelos de enseñanza en la actualidad hacen que la escuela haya cobrado un sentido diferente al de la escuela decimonónica y de principios del siglo pasado, gracias a lo que se llamó “pedagogías activas”, iniciadas por María Montessori y por Ovidio Decroly, que centraron la educación en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Además, se trata del contexto violento de la región cafetera colombiana, tanto referido a la guerra que empieza a amainar como a la violencia intrafamiliar que se vive especialmente en los estratos bajos, a los que pertenecen los niños con los que se trabajó en esta investigación. Allí, la escuela pasa a ser una especie de refugio respecto a esa violencia, entre otras cosas porque los conflictos entre los compañeros se pueden tramitar mediante el diálogo, según los enunciados y los dibujos de los niños.



## 5.4 Relaciones entre la calidad de vida y la calidad de la educación

Los niños se refieren, en primer lugar, a que se sienten felices porque están aprendiendo. En este sentido, el concepto de felicidad aplicado a la educación corresponde a una forma de eudemonismo más que a una deontología kantiana. Es decir, los niños no hacen referencia a lo pesado de estudiar, sino a la felicidad de aprender. En esta forma, los niños asumen su actividad escolar y su convivencia familiar como formas de ser felices en el presente, y transgreden con eso la moratoria social sobre sus vidas.

No hay referencias frecuentes a los derechos que pueden esgrimir como instrumentos de defensa y de protección. Los niños actúan en virtud de un poder propio que sienten y que ejercen de una manera espontánea y eficaz. Este silencio puede ser ambiguo, porque no se revela una conciencia de los derechos de la niñez establecidos en la Constitución de 1991, que ratifica la Declaración de los derechos del Niño de la ONU. Si bien la perspectiva de derechos es una forma de defensa, los niños no parecen querer o saber utilizarla. En los primeros años de la Constitución de 1991, se presentaron muchas tutelas para que el Estado protegiera los derechos que sentían violentados por las instituciones educativas. Pero este tipo de acciones ha disminuido y en los enunciados de los niños no aparece como un recurso que conozcan y que utilicen.

En las respuestas de los niños, se hace explícita más bien la escuela y la casa como estructuras de acogida más que espacios en los que ejercen sus derechos. Esta percepción indica que estos niños tienen un referente de solución de los conflictos mediante la palabra más que a través del uso de herramientas jurídicas o políticas.

## 6 Trabajos citados

- Acosta, A., & Martínez, E. (. (2009). *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.
- Aguirre, M. E. (1994). *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alvarado, S., & Ospina, M. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon, *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Ed. Papiro.
- Amar, J. (1993). Infancia y calidad de vida. *Investigación y desarrollo*, (3), 124-159.
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A., & Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo* 11(1), 162-197.
- Ángel, D. (2007). Memoria y narrativas. *Ánfora* N° 23 año 14, 115 - 135.
- Ángel, D., & Alvarado, S. V. (2010). TV y socialización política. *Hologramatica*, Año VII, Número 13, V2, pp., 109-143.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía* N° 42., 9 - 29.

- Ángel-Maya, A. (2018). *El paraíso traicionado*. Cali: Makana.
- Aries, P. (2002). La Infancia (Este estudio apareció originalmente en el Vol. VI de la Enciclopedia Einaudi en 1979. Se publica con autorización de Einaudi du Seuil). *Revista Estudio*, [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA\\_Aries\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Aries_Unidad_3.pdf).
- Aristóteles. (1094a/2005). *Ética a Nicómaco (traducción y notas de José Luis Calvo Martínez)*. Madrid: Alianza Editorial, El libro de bolsillo Clásicos de Grecia y Roma.
- Aristóteles. (980A – 1978). *Metafísica*. México: Porrúa.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Montevideo: Taurus - Universidad Católica.
- Bédard, N. (2002). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Málaga (Es): Editorial Sirio S.A.
- Benavides, J., & Miranda, S. (2007). Actitud crítica hacia el castigo físico en niños víctimas de maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, 6(2), 309-318.
- Berlin, I. (1967). Dos conceptos de la libertad. En A. Quinton, *Filosofía Política* (págs. 243 - 274). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, R. (1985). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2005). The importance of play, why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(3), 6-17.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2005). The importance of play, why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(3), 6-7.
- Boisier, S. (1999). El Desarrollo Territorial a partir de la Construcción de Capital Sinérgico. *R.B. Estudios urbanos e regionais N° 2, noviembre 1999*, <http://www.gobernabilidad.cl/documentos/Capitalsinergetico.pdf>.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Ediciones siglo XXI.
- Cabrera, M. B., & Vela, L. V. (2016). *Autoconcepto y calidad de vida en niños entre 8 y 12 años que concurren a los hogares de tránsito de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos (Tesis)*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Cabrera, M., & Vela, L. (2016). *Autoconcepto y calidad de vida en niños entre 8 y 12 años que concurren a los hogares de tránsito de la ciudad de Concepción del Uruguay*. Entre Ríos (Ar.): Universidad Católica Argentina.
- Campbell, A., Converse, P., & Rodgers, W. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage Foundation.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Universidad de Girona, Paidós.
- Casas, F., & Bello, A. (. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: Unicef.
- Castellanos, R. (2014). la educacion como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. *Revista Ciencias de la Educación*, 24(43), 144-160.
- Castoriadis, C. (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Casullo, M. M. (1990). *El Autoconcepto. Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Ed. Psicoteca.
- CELADE – CEPAL. (2009). *Observatorio Demográfico, año 4, número 7*. Santiago de Chile: CELADE-CEPAL.
- Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: editorial Porrúa.
- Comité de Derechos del Niño. (20 de julio de 2009). *Observación General No 12. El derecho del niño a ser escuchado*. Obtenido de UNICEF: <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

- Convertini, G., Krupitzky, S., Trípodí, M. R., & Carusso, L. (2003). Trastornos del sueño en niños sanos. *Archivos argentinos de pediatría*, 101(2), 99-105.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *La destitución de la niñez*. Obtenido de scribd: <https://es.scribd.com/doc/212477684/COREA-LEWKOWICZ-Se-acabo-la-infancia-pdf>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Critto, A. (1982). *El Método Científico en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Alessio, M. (1990). Social representations of childhood: An implicit theory of development. En G. D. (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decroly, O. (1930). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- DeMause, L. (1991). *La evolución de la Infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. (2008). Del trayecto autobiográfico al proyecto antropológico, Entrevista con Lluís Duch realizada por B. Solares y M. Lavaniegos. En M. L. Lluís Duch, *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana* (págs. 119-167). Cuernavaca: UNAM - Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera – Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, E. (2014). *Hacia una transmodernidad decolonial*. Madrid: Akal editores.
- Erazo, E. D., & Duitama, Z. (2011). Aproximación a la construcción de las concepciones de infancia y juventud y su impacto en los procesos de subjetivación infantil y juvenil contemporáneos. *Revista Perspectivas Educativas* (4), 81-102.

- Espinosa, M. (2000). *Enfoques, teorías y nuevos rumbos del concepto calidad de vida*.  
Obtenido de Naya:  
[http://www.equiponaya.com.ar/congreso2000/ponencias/Oscar\\_Mauricio\\_Espinosa.htm](http://www.equiponaya.com.ar/congreso2000/ponencias/Oscar_Mauricio_Espinosa.htm)
- Espinosa, Ó. M. (1999). Apuntes sobre Calidad de Vida, Desarrollo Sostenible y Sociedad de Consumo: una mirada desde América Latina. *Revista Contribuciones* 16(3), 119-148.
- Estivill, E. (2002). Duérmete niño: 12 años de experiencia. Revisión crítica. *Anales de Pediatría*, 56(1), 35-39; [https://doi.org/10.1016/S1695-4033\(02\)77762-X](https://doi.org/10.1016/S1695-4033(02)77762-X).
- Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. La Habana: Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas.  
<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/estudio-sobre-los-origenes-del-conflicto-social-armado-razones-de-su-persistencia-y-sus-efectos-mas-profundos-en-la-sociedad.pdf>.
- Fals-Borda, O. (2009). Orígenes universales y retos actuales de la Investigación – Acción Participativa. En J. R. (comp.), *Desarrollo regional y planificación del territorio, cuadernos de clase N° 2* (págs. 357 - 383). Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Ferrater-Mora, J. (17 de Octubre de 1956). Ortega y la idea de la vida humana. *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura*, (18), 33-39.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- García Fernández, F. (2010). *Internet en la vida de nuestros hijos*. Madrid: Educar.

- García-Álvarez, S. (2014). *Sumak kawsay o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador. Aplicación y resultados en el gobierno de Rafael Correa (2007-2011) (Tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gómez, J. F. (2018). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP*, 10(4), 5-13.
- Gómez, M., & Sabeh, E. (2002). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Obtenido de Universidad de Salamanca: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>
- Griffa, M., & Moreno, J. (2007). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida Prenatal. Etapas de la Niñez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José (CR): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, Agencia Española de Cooperación Internacional AECI.
- Gutiérrez, I., & Acosta, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 261-272.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huanacuni-Mamani, F. (2010). *Buen vivir / vivir bien filosofía: políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas - CAOI.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Ibañez, J. (1979). Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión, Apéndice 1. En J. Padua, *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales, sociología*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Ilich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

- Illich, I. (1976). *Educación sin escuelas*. México: Editorial Nueva Imagen.
- INDES. (2006). *La gerencia social INDES*. New York: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social; Banco Interamericano de Desarrollo – BID.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- Jodelet, D. (2003). *Pensamiento Social e Historicidad*. París: Escuela de Altos Estudios en Ciencias.
- Kidscreen. (2011). *Cuestionario KIDSCREEN: Calidad de Vida Relacionada con la Salud en Niños y Adolescentes de 8 a 18 años*. Recuperado el 9 de agosto de 2018, de El proyecto Kidscreen: <https://www.kidscreen.org/espa%C3%B1ol/cuestionario-kidscreen/>
- Kohan, W. (2010). ¿Para qué llevar la filosofía a la escuela? (U. N. Córdoba, Entrevistador)
- Kuhn, T. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ley 375. (1997). *Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones (Ley derogada por el artículo 79 de la Ley 1622 de 2013)*. El Congreso de Colombia: Diario No. 43079 de 9 de julio de 1997.
- Locke, J. (1693/1986). *Pensamientos concernientes a la educación*. Madrid: Akal.
- Lora, E. (2008). *Calidad de Vida: Más Allá de los Hechos*. México: Banco Interamericano de Desarrollo: Fondo de cultura económica.
- Lüning, H., & Illich, I. (1979). *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica, revista de cultura N° 0*, OEI: <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.



- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria-Nordan Comunidad.
- Mejía, L. (2010). *Ondas. Experiencias en el Eje Cafetero*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- MEN. (2010). *Qué es la evaluación por competencias*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/article-210839.html>
- MEN. (2011). *Región Antioquia y Eje Cafetero en Educación (Antioquia, Risaralda, Caldas y Quindío)*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-284701\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-284701_recurso_1.pdf)
- Méndez, L., & Narváez, M. (2007). *Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y cobertura para la población infantil desplazada en el nivel preescolar (Tesis)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Meyrowitz, J. (1992). *No Sense of Place*. New Hampshire: University of New Hampshire.
- Meza, C. V., Lobo, S., & Uscátegui, J. (2015). *Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Meza-Maya, C. V., & Lobo-Ojeda, S. M. (2017). Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1051-1065. DOI:10.11600/1692715x.1521726012017.
- Mieles, M. D. (2015). Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 295-311, DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13117131213>.

- Mieles, M. D., & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 205-217.
- Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información cualitativa desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- Mieles, M., & Tonon, G. (2012). Investigar la calidad de vida desde el enfoque cualitativo. *En proceso de evaluación para publicación*.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de américa Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mincultura. (2011). *Paisaje Cultural Cafetero. Un Paisaje Cultural Productivo en Permanente Desarrollo*. Obtenido de Ministerio de Cultura República de Colombia: <http://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/publicaciones/Documents/C-Paisaje%20Cultural%20Ca>
- Montañez, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J., Blanc, P., y otros. (2017). *El juego en el medio escolar*. Madrid: UCLM (repositorio). [https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15\\_17.pdf](https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_17.pdf).
- Montessori, M. (2006). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Ed. Diana.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mortiz, J. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Planeta.
- Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Narodowski, M. (2002). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.
- Navarro, V., & Bautista, J. (2016). Importancia de los juegos populares y/o tradicionales en la educación primaria. *Publicaciones Didacticas*, (72), 117-120.

- Nun, J. (1987). Gramsci y el sentido común. En M. R. (dir.), *Cultura política y democratización* (págs. 199-234). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Nussbaum, M. (2016). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OEA. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. San José de Costa Rica: Organización de los Estados Americanos.
- OEA. (1994). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belem do Para”*. <http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-61.html>: Asamblea general de la Organización de los Estados Americanos, Acta A-61. .
- Öfele, M. R. (2014). Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, núm. 24, 71-80.
- OIT. (2017). *Competencias para el empleo: plataforma global público-privada de intercambio de conocimientos. Banco Mundial*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: <https://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Sources/WorldBank/index.htm>
- ONU - FAO. (2010). *El derecho a la alimentación adecuada Folleto informativo N° 34*. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y FAO.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>: Organización de las Naciones Unidas - Resolución 217 A (III).
- ONU. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0031>: Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979.

- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_MNcdn.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf).
- ONU-Mujeres. (1998). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing - Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*. Obtenido de ONU-Mujeres: [http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa\\_s\\_final\\_web.pdf](http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf)
- Palacio, J., Amar, J., Madariaga, C., Llinás, H., & Contreras, K. (2007). La calidad de vida en salud en los menores trabajadores de Toluviéjo (Sucre). *Investigación & Desarrollo*, 15(2), 366-393.
- Papert, S. (1969). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Nueva York: Basic Books.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- Patiño, J. A. (2012). Posibilidades de la investigación narrativa en los procesos de desarrollo familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (4), 227-240.
- Patiño, J., & Ángel, D. (2017). El relato-memoria en los estudios de Familia. *Revista Investigación & Desarrollo (Universidad del Norte)*.
- Pérez, B. (2008). Dimensiones de la calidad de vida en la población infantil de los estratos 1 y 2 de los municipios de la región Montes de María, Sucre. *Búsqueda*, (9), 65-78.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1983). *El desarrollo mental del niño. En Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (2015). *Psicología del niño (comentada por Juan Delval)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pichardo, M. d., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia sociales en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48.

- PNUD. (2011). *Concepto de desarrollo humano*. Obtenido de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: <http://www.pnud.org.ni/noticias/564>
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage books.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en las ciencias humanas*. Madrid: Herder.
- Puerto, J. (1980). *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.
- Quinceno, J., & Vinaccia, S. (2008). Calidad de vida relacionada con la salud infantil: una aproximación conceptual. *Psicología y Salud*, 38(18), 37-44.
- Quintero, C., Lugo, L., García, H., & Sánchez, A. (2011). Validación del cuestionario Kidscreen-27 de calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes en Medellín Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (40), 470-489.
- Redondo, P. R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis de posgrado*. La Plata (Ar.): Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Riaño, P. A. (2014). Calidad de vida y educación: mirada contextual de niños, niñas y adolescentes bogotanos. *Hallazgos*, 11(22), 137-158.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2008). *Sociología de la imagen - una visión desde la historia colonial andina*. La Paz: Lima Limón.
- Romero, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*, (53), 40-57.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza, El libro de Bolsillo.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza, El libro de Bolsillo.

- Russell, F. (1989). Children's Crusade. En *Dictionary of the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press.
- Sabater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Planeta - Ariel.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Caracas: Ed. Panapo.
- Salazar, M. (2010). *Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010 (Tesis doctoral)*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: Cinde-Umanizales.
- Sánchez, D. M. (2015). *La primera infancia como construcción referencial: Revisión para el caso colombiano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, B. d. (1998). Subjetividad ciudadanía y Emancipación. En B. d. Santos, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la Posmodernidad* (págs. 285–343). Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Universidad de los Andes.
- Santos, B. d. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho, número 28*, 59-84.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI editores.
- Santos, B. d. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Estudio - Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17 - 39.
- Sauceda, J. M., Olivo, N., Gutiérrez, J., & Maldonado, M. (2006). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63(6), 382-388.
- Save the children. (2012). *En violencia de género no hay una sola víctima. Atención y protección a los hijos e hijas de las mujeres víctimas de violencia de género (resumen ejecutivo)*. Obtenido de Save the children: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia\\_genero\\_resumen.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_genero_resumen.pdf)

- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A., & Nussbaum, M. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Sen, A. & Nussbaum, M. (1993). The Quality of Life. Oxford: Clarenton Press.
- Sentencia T-339/93. (1993). *Acción de tutela contra padres de familia/derechos del niño; MP.: Carlos Gaviria Díaz*. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., & Núñez, J. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Tonon, G. (2005). Apreciaciones Teóricas del Estudio de la Calidad de Vida en Argentina. *Revista Hologramática*, 2(2), 141-150.
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario, 147-168.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tovar, C. (2015). *Subjetividad política para la vida: resistencia al desplazamiento forzado e intervención psi como potencia política en Micoahumado (tesis de doctorado)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Doctorado en Ciencias Sociales.

- Tuesca, R. (2005). La Calidad de Vida, su importancia y cómo medirla. *Revista Científica Salud Uninorte*, 21(7), 6-86.
- Tuesca, R. (2005). La Calidad de Vida, su importancia y cómo medirla. *Revista Científica Salud Uninorte*, (21), 76-86.
- Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Bogotá: Unicef Colombia y Fundación Restrepo Barco. <https://www.unicef.org/colombia/pdf/educacio>.
- Ul Haq, M. (1990). *El paradigma del desarrollo humano*. Obtenido de [http://www.desarrollohumano.cl/pdf/1995/paradigma95\\_2.pdf](http://www.desarrollohumano.cl/pdf/1995/paradigma95_2.pdf)
- UNICEF. (2007). *Pobreza Infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Un amplio análisis de la vida y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las naciones económicamente avanzadas*. Florencia (It): Centro de Investigaciones Degli Inocenti.
- UNICEF, R. (31 de mayo de 2002). *Un mundo apropiado para los niños*. Obtenido de UNICEF, Representante especial del Secretariado General para la cuestión de niños y conflictos armados: <https://childrenandarmedconflict.un.org/keydocuments/spanish/aworldfitforchil10.html>
- Verdugo, M., & Sabeh, E. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Revista Psicothema*, 14(1), 86-91.
- Vico, G. (2006). *Ciencia nueva*. Madrid: Tecnos.
- Villa, A. (2011). *La escuela que vale. Representaciones de familias de élite sobre los aportes de la escolarización de sus hijos a la construcción social de las posiciones de privilegio. IX Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Volpi, F. (1999). Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo. *Anuario Filosófico*, (32), 315-342.



- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En A. G. C. Walsh, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Xolocotzi, Á. (2009). ¿Por qué Heidegger lleva a cabo una rehabilitación de la phrónesis aristotélica? *Tópicos*, (37), 117-133.
- Yanguas, J. J. (2006). *Análisis de la calidad de vida relacionada con la salud en la vejez desde una perspectiva multidimensional*. Madrid: IMSERSO.

## **7 Anexos**

### Anexo 1. Identificación de la calidad de vida

Pregunta	Sexo	Respuesta Hogar	Respuesta Escuela	Respuesta Barrio	Visión de calidad de vida y su influencia en la educación (conjunta)	Felicidad (F) o Tristeza (T)
¿Cuáles son los aspectos de la vida que más valora?	Niña	<i>“Que mis papas estén unidos por siempre”</i>	<i>“Jugar con mis amigas”</i>	<i>“Hablar con Paula, mi vecina”</i>	La visión de calidad de vida y la influencia en la educación, para esta participante está ligada a la unión familiar, el contacto directo con amigos y vecinos a través del juego y la comunicación.	F
	Niña	<i>“Jugar a las escondidas con mi papá”</i>	<i>“no pelear con mis compañeros”</i>	<i>“los perritos que me saludan”</i>	La calidad de vida y la relación con la educación, para esta niña se fundamenta en el juego con la familia, la armonía y buena convivencia con sus compañeros y el amor hacia los animales.	F
	3 Niña	<i>“que mi mama este más tiempo conmigo”</i>	<i>“jugar con todos”</i>	<i>“Ir al parque a jugar”</i>	La tercera participante, indica que la calidad de vida es poder compartir más tiempo con su madre, lograr jugar con sus compañeros tanto en la escuela como en el barrio.	F
	Niña	<i>“estar con mi mamá y mi papá”</i>	<i>“jugar con mis amigas”</i>	<i>“compartir con mis amigas”</i>	La unión familiar, el juego y el compartir son aspectos esenciales para la calidad de vida y la educación.	F
	Niña	<i>“mi cuarto, porque tiene muchas muñecas”</i>	<i>“Salir a recreo”</i>	<i>“montar en bicicleta y hacer carreras”</i>	El juego, la diversión y el ejercicio al aire libre, son aspectos fundamentales para esta participante, los cuales apuntan directamente a la calidad de vida.	F
	Niña	<i>“ver videos en el computador por youtube”</i>	<i>“los profesores que me quieren mucho”</i>	<i>“disfrutar con mis amigas y amigos”</i>	La importancia de la tecnología se hace presente en el mundo actual, por ende se convierte en aspecto fundamental para poder tener una buena calidad de vida, al igual que la labor docente y la relación estrecha que se puede entablar con los estudiantes, se convierten en otra herramienta más para la consecución de calidad.	F
	Niño	<i>“jugar todos los días con los carros”</i>	<i>“correr por el patio”</i>	<i>“caminar por la calle”</i>	El juego y el compartir con los demás radica una buena calidad de vida, relacionada con la educación.	F
	Niño	<i>“compartir con mi papa y mi mama”</i>	<i>“aprender mucho”</i>	<i>“La amistad de la gente”</i>	El vínculo familiar, el aprendizaje académico y la amistad se convierten en hilos conductores para lograr una buena calidad de vida.	F
	Niño	<i>“jugar con mis hermanos”</i>	<i>“salir a la cancha y jugar futbol”</i>	<i>“Ir a los parques y montar columpios”</i>	Compartir con los amigos y realizar actividades lúdicas son aspectos fundamentales para la calidad de vida.	F
	Niño	<i>“ver televisión”</i>	<i>“hablar con los compañeros sobre programas de televisión”</i>	<i>“visitar a los vecinos”</i>	El tiempo libre, la televisión, los medios de comunicación y las relaciones interpersonales, son esenciales para la calidad de vida.	F

	Niño	<i>“poder dormir hasta tarde”</i>	<i>“las clases”</i>	<i>“ir con mis papas al supermercado”</i>	Los descansos, en este caso las horas de sueño, son importantes para que el niño logre establecer relaciones directas con la calidad de vida, al igual que las clases y vínculos familiares.	F
	Niño	<i>“jugar”</i>	<i>“Poder compartir con los demás”</i>	<i>“lo grandes que son las calles”</i>	Juego, diversión y compartir, herramientas necesarias para la calidad de vida.	F
Pregunta	Género	Respuesta Hogar	Respuesta Escuela	Respuesta Barrio	Visión de calidad de vida y su influencia en la educación (conjunta)	Felicidad (F) o Tristeza (T)
¿Cuáles aspectos de la vida cambiaría?	Niña	<i>“mis papas dejen de pelear”</i>	<i>“mis compañeros no me escondan los lápices”</i>	<i>“de arreglar los jardines y los parques”</i>	La ausencia de actos conflictivos, el respeto hacia los demás y las estructuras físicas de los barrios se convierten en aspectos por mejorar para lograr una buena calidad de vida.	T
	Niña	<i>“mi hermano no peleee conmigo”</i>	<i>“tener más amigas para jugar en la hora de recreo”</i>	<i>“de que haya grupo de danzas”</i>	La calidad de vida se liga, al buen ambiente familiar que se establezca en el hogar, al igual que la capacidad de relacionarse con los demás en donde existan diferentes actividades artísticas que permitan la unión entre toda la sociedad.	T
	Niña	<i>“que me hiciera la comida que más me gusta”</i>	<i>“que me guste las matemáticas”</i>	<i>“poder salir a caminar con mi mamá y mi papá”</i>	Los aspectos alimenticios también toman importancia en la calidad de vida, una buena alimentación permite un crecimiento sano. Por otra parte el gusto hacia algunas asignaturas puede radicar en la motivación o desmotivación que el estudiante tenga hacia la educación. Por último y no menos importante la unión familiar, aspecto esencial para lograr una buena calidad de vida en los niños.	T
	Niña	<i>“que en el almuerzo estemos toda la familia”</i>	<i>“con mis amigas hiciéramos un compartir con muñecas”</i>	<i>“que hubieran más niñas para jugar”</i>	La unión familiar, los amigos y el juego, se siguen convirtiendo en los pilares de la calidad de vida para las niñas y los niños.	F
	Niña	<i>“que todos los domingos fuéramos a paseo”</i>	<i>“que las profes no sean tan bravas”</i>	<i>“cuidemos a las mascotas”</i>	Las salidas familiares, las relaciones entre los profesores y el cuidado de las mascotas, son necesidades básicas que se presentan para lograr una buena calidad de vida.	T
	Niña	<i>“me dejen más tiempo jugar”</i>	<i>“jugar también con la profesora”</i>	<i>“que nos ayudemos con los vecinos”</i>	La colaboración y el buen manejo del tiempo libre, deben tenerse en cuenta para lograr estructurar aspectos fundamentales para la calidad de vida.	T
	Niño	<i>“mi hermana me deje jugar solo”</i>	<i>“pudiéramos hacer más deporte con mis amigos”</i>	<i>“las canchas”</i>	Las buenas relaciones entre hermanos, el deporte y los espacios públicos que permitan la diversión, son peticiones de este participante para poder lograr una calidad de vida adecuada.	F

	Niño	<i>“me dejen más tiempo en pc”</i>	<i>“las paredes, son feas”</i>	<i>“que hagan más canchas para jugar”</i>	La necesidad de la tecnología y los equipos tecnológicos estén en la vida de los niños, al igual que la estética y estructura de escuela y barrios, son factores determinante para que el participante sienta que puede establecer una calidad de vida amena.	T
	Niño	<i>“a mi mamá”</i>	<i>“las sillas”</i>	<i>“los ladrones, los llevaría a la cárcel”</i>	La unión familiar, es determinante para que la niña o el niño se sientan satisfecho en el núcleo familiar, de lo contrario, la calidad de vida se verá seriamente afectada. Querer cambiar a la mamá significa que la relación madre e hijo, no es la adecuada y por ende el niño no está satisfecho con lo que le proporcionan en su hogar.	T
	Niño	<i>“tener mi propio cuarto”</i>	<i>“yo cambiaría las plantas por otras más bonitas”</i>	<i>“que los vecinos no toman tanto”</i>	La naturaleza y la necesidad de cuidarla se convierte en eje central de una buena calidad de vida, al igual que las buenas relaciones entre vecinos y cercanos.	F
	Niño	<i>“mi hermano no me coja mis juguetes”</i>	<i>“los ventiladores, hacen mucho ruido”</i>	<i>“las calles”</i>	En esta instancia, el cambio para lograr una buena calidad de vida, radica en aspectos estructurales, como reformación de calles y nuevas plantas físicas de las instituciones.	T
	Niño	<i>“que me compren el Xbox”</i>	<i>“los computadores”</i>	<i>“los parques por otros más grandes”</i>	Nuevamente la tecnología radica en una necesidad para las instituciones y sus estudiantes, ya que a partir de ellas se pueden crear espacios pedagógicos que propicien el conocimiento y por ende la buena calidad de vida.	F
Pregunta	Género	Respuesta Hogar	Respuesta Escuela	Respuesta Barrio	Visión de calidad de vida y su influencia en la educación (conjunta)	Felicidad (F) o Tristeza (T)
¿Qué aspectos destaca de la escuela que le generen alegría?	Niña		<i>“Jugar a la hora de recreo”</i>		El juego, aspecto principal para la calidad de vida.	F
	Niña		<i>“Aprender todas las materias”</i>		La academia y los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en pilares para la calidad de vida.	F
	Niña		<i>“hablar con las profes”</i>		La comunicación asertiva, paso esencial para estructurar la calidad de vida.	F
	Niña		<i>“compartir con mis compañeros”</i>		Las relaciones interpersonales, basadas en el respeto y la solidaridad, se formulan como sustentos necesarios para lograr la calidad de vida.	F
	Niña		<i>“jugar en el recreo”</i>		El juego, desarrollador de habilidades psicológicas, sociales, emocionales y culturales de las personas.	F
	Niña		<i>“vivir en armonía compartiendo”</i>		La armonía, es decir, los espacios libres de violencia son esenciales para una buena calidad de vida.	F
	Niño		<i>“Jugar en la cancha”</i>		Juegos al aire libre, son propicios para generar sentimientos de alegría, lo que conlleva a consecución de una calidad de vida adecuada.	F

	Niño		<i>“jugar con mis compañero a futbol o correr”</i>		Relaciones interpersonales, fundamentos de una buena vida.	F
	Niño		<i>“estudiar”</i>		La academia, al igual que las relaciones con los docentes, se han convertido cada vez en rutas direccionaras para conseguir una calidad de vida adecuada.	F
	Niño		<i>“Divertirme y jugar con todos”</i>		El juego, la diversión y compartir, son cada vez más esenciales para conseguir la calidad de vida que se espera.	F
	Niño		<i>“La amistad con mis amigos”</i>		Amistad, valor que indica las relaciones estrechas entre dos o más persona, lo que genera sentimientos de regocijo y aceptación, por ende puede convertirse en una herramienta eficaz para la calidad de vida.	F
	Niño		<i>“jugar en las canchas con el profesor a veces”</i>		Las relaciones con los docentes, se han convertido cada vez en rutas direccionaras para conseguir una calidad de vida adecuada.	F
Pregunta	Género	Respuesta Hogar	Respuesta Escuela	Respuesta Barrio	Visión de calidad de vida y su influencia en la educación (conjunta)	Felicidad (F) o Tristeza (T)
¿Qué aspectos no le gustan de su institución? (bien sea desde la relación con los compañeros, docentes o directivos).	Niña		<i>“las peleas con mis amigos”</i>		Los conflictos, agentes devastadores de la calidad de vida.	T
	Niña		<i>“pelear con las personas”</i>		Las acciones que generen lesión física o psicológica, no permite que la buena calidad de vida se haga presente en la vida de las niñas y de los niños.	T
	Niña		<i>“que los profesores a veces son muy bravos ”</i>		La insensibilidad y la falta de carácter humano de algunos docentes, produce relaciones inestables con los estudiantes, lo que retarda de cierta manera la consecución de la calidad de vida que se desea para cada uno de los educandos.	T
	Niña		<i>“que es pequeña”</i>		La planta física de las instituciones no es acordes con las necesidades de los estudiantes, lo que convierte el espacio en un lugar reducido en el cual los estudiantes no se sienten cómodos y por lo tanto, no pueden desarrollarse de la mejor manera.	T
	Niña		<i>“La naturaleza, porque está dañada”</i>		El cuidado de la naturaleza, se debe convertir en el hilo conductor de toda institución, reconociendo la importancia de esta para la calidad de vida de cada una de las personas.	T
	Niña		<i>“Algunos profesores son muy bravos ”</i>		La actitud de “mando” y jerarquía de algunos docentes, deterioran el surgimiento de una buena calidad educativa y por ende la calidad de vida.	T

	Niño		<i>“cuando mis amigos no quieren jugar conmigo”</i>		Las relaciones interpersonales, siguen la consonancia de que si son positivas se convierten en alicientes para la calidad de vida de lo contrario, son detractores de ella.	T
	Niño		<i>“Las clases, son aburridoras”</i>		La pedagogía y la didáctica que maneje los docentes, será esencial para que los estudiantes estén motivados en cada una de las aulas, si estas no son las adecuadas la calidad de educativa no será la esperada.	T
	Niño		<i>“Los recreos son cortos”</i>		El tiempo que se establece para la diversión y el juego en las niñas y en los niños, no debe ser limitado, comprendiendo que la infancia se basa en jugar.	T
	Niño		<i>“la escuela, porque falta arreglarla para que se vea más bonita”</i>		El presente participante, tácitamente pide que se su escuela debería estructurar la planta física, ya que no genera comodidad ni agrado para estudiar.	T
	Niño		<i>“pelar a veces con los compañeros ”</i>		Las malas relaciones interpersonales, dificultan la calidad de vida.	T
	Niño		<i>“discutir con los demás”</i>		Las discusiones son formas de agredir al otro, lo que conlleva a disminuir la posibilidad de tener una buena calidad de vida.	T

## Anexo 2. Análisis de los resultados de “Identificación de la calidad de vida”

1. ¿Cuáles son los aspectos de la vida que más valora?			
Coincidencias	Voces de los niños	Autores	Análisis
Papel de la familia	<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Que mis papas estén unidos por siempre”</li> <li>-“Jugar a las escondidas con mi papá”</li> <li>-“que mi mama este más tiempo conmigo”</li> <li>-“estar con mi mamá y mi papá”</li> </ul> <p>NIÑOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“compartir con mi papa y mi mama”</li> <li>-“jugar con mis hermanos”</li> <li>-“ir con mis papas al supermercado”</li> </ul>	<p>“Es a través de la familia que el niño es introducido en la cultura de su tiempo y de su medio. Por largos años la familia ha sido institución principal en la vida infantil, en el sentido de propiciar el contacto de los hijos con el ambiente socio-cultural. Esta afirmación implica que la institución familiar frente a la cultura universal y nacional selecciona, interpreta y valora y en consecuencia en el hogar se produce la socialización básica del hijo, y que las Inter-relaciones familiares comprenden formas de actuar aprobadas y desaprobadas y una preparación esencial para el encuentro futuro del niño con la vida” (Mendez Castellanos, Hernan 1991, p.75):</p>	<p>Como se ha evidenciado desde capítulos anteriores, las familias tienen un papel fundamental en el desarrollo y formación de las niñas y de los niños, por ende, la buena convivencia, la dedicación de tiempo, el diálogo y el acompañamiento son esenciales en la proyección de la calidad de vida. Si la familia no está presente en el proceso evolutivo de los pequeños, las consecuencias serán negativas, lo cual afectara de manera psicológica, social y emocional a los más pequeños.</p>
Importancia de las relaciones interpersonales (amigos y docentes)	<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Jugar con mis amigas”</li> <li>-“Hablar con Paula, mi vecina”</li> <li>-“no pelear con mis compañeros”</li> <li>-“jugar con mis amigas”</li> <li>-“los profesores que me quieren mucho”</li> <li>-“compartir con mis amigas”</li> <li>-“disfrutar con mis amigas y amigos”</li> </ul> <p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“La amistad de la gente”</li> <li>-“visitar a los vecinos”</li> <li>-“Poder compartir con los demás”</li> </ul>	<p>McAdams (1996) menciona que mientras algunos autores mencionados "sostienen que función de las relaciones interpersonales está al servicio de un gran número de necesidades básicas, teóricos tales como Jung, Rogers y Kelly las reducen a una sola tendencia primaria la que hipotéticamente se extiende por toda la vida humana" (p. 8).</p>	<p>Desde los filósofos se ha mencionado que el ser humano “es social por naturaleza”, lo que significa que se necesita del otro para lograr los objetivos, esto no es ajeno a la edad de la infancia, por eso se hace tan importante que se establezcan relaciones verdaderas y fuertes entre los compañeros, así, la calidad de vida, puede iniciarse a estructurar desde un nivel social.</p>
Juego	<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“mi cuarto, porque tiene muchas muñecas”</li> <li>-“jugar con todos”</li> <li>-“Ir al parque a jugar”</li> <li>-“Salir a recreo”</li> <li>-“montar en bicicleta y hacer carreras”</li> </ul> <p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“jugar todos los días con los carros”</li> <li>-“correr por el patio”</li> <li>-“caminar por la calle”</li> <li>-“salir a la cancha y jugar futbol”</li> </ul>	<p>Díaz (1993) lo caracteriza como una actividad pura, donde no existe interés alguno; simplemente el jugar es espontáneo, es algo que nace y se exterioriza. Es placentero; hace que la persona se sienta bien. Para Flinchum (1988) el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social.</p>	<p>El juego, como actividad libre y espontánea, representa para los niños alegría y felicidad, lo que lleva consigo la calidad de vida que ellos tanto desean.</p>



	-“Ir a los parques y montar columpios” -“jugar”		
Tecnología	NIÑAS -“ver videos en el computador por youtube” NIÑOS -“ver televisión” -“hablar con los compañeros sobre programas de televisión”	Las llamadas nuevas tecnologías se han convertido en un acompañante familiar de nuestras vidas. Hoy es imposible no sentirse afectado por ellas, especialmente los niños quienes por su fragilidad están más expuestos a su influencia. Un niño hoy convive con las tecnologías prácticamente desde antes de su nacimiento, de modo que logran constituirse en una parte natural, y muy atractiva, de su entorno (Iriarte Díazgranados, F, 2007, p. 210).	Desde la llegada de la tecnología a la sociedad, la vida ya no es igual, pues todo se ha convertido en actividades que están ligadas tras una pantalla, lo que significa que la era de la globalización se hace presente desde los pequeños, convirtiendo los artefactos tecnológicos como una necesidad que puede considerarse parte de la calidad de vida.
Las mascotas	NIÑA -“los perritos que me saludan”	La tenencia de perros como mascotas es reconocida como beneficiosa para el desarrollo de los niños. Por ejemplo, se ha visto en estudios internacionales que los niños tienden a acudir a sus mascotas en los momentos de tensión emocional (Mc Nicholas & Collins, 2001, p.283).	Por la ternura, cariño y lealtad, que muchos animales tienen hacia sus amos, las mascotas han logrado posicionarse como un miembro más de la familia, lo que infiere el profundo lazo emocional que existe entre ellos y las personas. Las niñas y los niños, consideran que la mascota debe estar dentro del proceso de consecución de la buena calidad de vida, constituyendo así, la presencia de ellos, como un factor fundamental.
Descanso	NIÑO -“poder dormir hasta tarde”	Los problemas del sueño en los niños, a diferencia de lo que les sucede a los adultos, tendrán un impacto negativo en el desarrollo infantil, referido al comportamiento, al rendimiento académico y el crecimiento. Sin duda que también esto afectará la dinámica y la calidad de vida familiar (Unidad de Evaluación de tecnologías Sanitarias de la agencia Laín Entralgo 2011).	Las horas de sueño, son importantes para cualquier ser humano, a través de ella el cuerpo, la mente descansa, lo que genera una sensación de alivio, por ende, se debe permitir que las niñas y los niños duerman las horas recomendadas. Aunque en momentos parezca ilógico, el sueño interfiere grandemente en los aspectos comportamentales de los pequeños y por ende en la calidad de vida.
Educación	NIÑOS -“aprender mucho” -“las clases”	la Educación Inicial se convierte en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo de los niños y niñas, su atención no puede estar limitada al cuidado y custodia, ni a la interacción del niño con los otros y con los materiales, debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación de todas las áreas de desarrollo (Escobar, F. 2006, 171).	La educación, según la constitución de 1991 de Colombia, es un derecho y por ende todos deben estar en las escuelas, disfrutando de ello. A parte de ser un proceso de adquisición de conocimiento, se debe considerar, un proceso de formación para el futuro, lo que conlleva a la búsqueda de la calidad de vida.
2. ¿Cuáles aspectos de la vida cambiaría?			
Coincidencias	Voces de los niños	Autores	Análisis

Discusiones familiares	<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“mis papas dejaran de pelear”</li> <li>“poder salir a caminar con mi mama y mi papa”</li> <li>-“mi hermano no pelee conmigo”</li> <li>-“que en el almuerzo estemos toda la familia”</li> <li>-“que todos los domingos fuéramos a paseo”</li> </ul> <p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“mi hermana me deje jugar solo”</li> <li>-“a mi mamá”</li> <li>-“mi hermano no me coja mis juguetes”</li> </ul>	Ante el deterioro de la vida familiar se confirma el empeoramiento de los problemas de los niños en los ámbitos de: marginación o problemas sociales, ansiedad y depresión, problemas de atención o de razonamiento, y delincuencia o agresividad (Achenbach, T. y Howell, C. 1989, p.99).	Las discusiones afectan directamente a la salud emocional y física de las niñas y de los niños, lo que conlleva a que su calidad de vida se vea deteriorada y por ende afectado todo el proceso de crecimiento y formación.
Planta y estructura física de los barrios y escuelas	<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“de arreglar los jardines y los parque”</li> </ul> <p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“las canchas ”</li> <li>-“las paredes, son feas”</li> <li>-“que hagan más canchas para jugar”</li> <li>-“las sillas”</li> <li>-“los ventiladores, hacen mucho ruido”</li> <li>-“las calles”</li> <li>-“los parques por otros más grandes”</li> </ul>	Según Ediciones-SM (2014), en el estudio “Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana” del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se señala la relación que existe entre la infraestructura educativa y el aprendizaje y rendimiento de niños y jóvenes. Los alumnos que estudian en establecimientos educativos con mejores condiciones de infraestructura se sienten más interesados por asistir a clase que aquellos que lo hacen en instalaciones que no disponen de servicios básicos y atractivos adicionales (párr.5).	Diferentes investigaciones afirman, que la estructura física de las instituciones y de cualquier construcción, interfiere en la motivación de los estudiantes, pues al no contar con todos los recursos suficientes, se dificulta que la calidad educativa este presente.
Relaciones negativas con los docentes	<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“que me guste las matemáticas”</li> <li>-“que las profes no sean tan bravas”</li> </ul> <p>NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“jugar también con la profesora”</li> </ul>	Kirkpatrick (1997) indica que “Demasiado a menudo los profesores y el académico se olvidan de que el aprender tiene un componente afectivo importante y los estudiantes tienen respuestas afectivas a los profesores, a los pares, al contexto, a todos los aspectos académicos de la vida de la escuela. Estas respuestas afectivas junto con sus expectativas, motivación y funcionamiento académico influyen en sus creencias” (p. 1).	Las malas relaciones entre los docentes y los estudiantes, deterioran los lazos emocionales y por ende la calidad educativa y la calidad de vida, de acuerdo a esto se hace necesario que todo maestro tenga en cuenta que más allá, de ser un instructor y guía de aprendizaje, es un ser humano el cual puede compartir sentimientos con los estudiantes, solo de esta manera se ejecuta relaciones amenas, que permitan la sana convivencia.
Cuidado y preservación de la naturaleza	<p>NIÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“cuidemos a las mascotas”</li> </ul> <p>NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“yo cambiaría las plantas por otras más bonitas”</li> </ul>	Oldesnski, T.E (1991) afirma que es imprescindible que la “ética ambiental” forme parte del proceso de enseñanza para conseguir el entendimiento del mundo y la responsabilidad de cada persona hacia el planeta tierra.	El deterioro de la naturaleza, al igual que la contaminación ambiental, son factores que preocupa a toda la raza humana, comprendiendo que en donde esta se acabe, la vida de los seres humanos se va con ella, por eso es importante que

			los niños desde las edades escolares, inicien a tener la conciencia ecológica, aquella que propicie actividades, proyectos y argumentos de cuidar el medio ambiente. Sin naturaleza no hay calidad de vida.
3. ¿Qué aspectos destaca de la escuela que le generen alegría?			
Coincidencias	Voces de los niños	Autores	Análisis
Juego	NIÑAS -“Jugar a la hora de recreo” -“jugar en el recreo” NIÑOS -“Jugar en la cancha” -“jugar con mis compañero a futbol o correr” -“Divertirme y jugar con todos”	El juego, además de contribuir en su desarrollo físico, también favorece su desarrollo cultural y emocional. Para el niño con actitudes y conductas inadecuadas, tales como el mal manejo de la frustración, desesperación o rabia, el juego es una salida para liberar esos sentimientos (Meneses Montero, M., & Monge Alvarado, M, 2001, p.115).	La escuela, debe ser un espacio de esparcimiento y recreación, por ello, es el lugar propicio para el juego haga presencia y desarrollo distintas habilidades en los estudiantes. El juego siempre se ratificara como la principal herramienta de motivación y felicidad para las niñas y los niños.
Comunicación asertiva	NIÑAS -“vivir en armonía compartiendo” -“hablar con las profes” -“Aprender todas las materias”	Para Lazarus (1973), asertividad es: -La habilidad para decir “no”. -La habilidad para pedir favores y hacer demandas. -La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos. -La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones. Por otra parte Alberti & Emmons, (1978) mencionan que la asertividad es la conducta que permite: -Actuar de acuerdo con nuestros intereses. -Defender nuestras opiniones sin sentirnos culpables. -Expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad. -Ejercer nuestros derechos individuales sin transgredir los de otros.	La comunicación asertiva es la mejor forma de entablar una relación amena con los demás, ya que no se necesita de palabras ni gestos desafiantes para poderse comunicar. Desarrollar la buena comunicación es los infantes propicia espacios de reflexión y entendimiento, lo que genera buenas fuentes de calidad de vida.
Relaciones interpersonales	NIÑA -“compartir con mis compañeros” NIÑOS -“La amistad con mis amigos” -“jugar en las canchas con el profesor a veces”	Rubin & Coplan (1999) puntualizan por su parte que quizá lo más relevante de las relaciones de amistad es que ofrecen a los niños una base de seguridad extrafamiliar (p.554). Por otra parte las relaciones de amistad proporcionan una red de seguridad emocional que ayuda a enfrentar con mayor facilidad casi cualquier forma de estrés (Shaffer, 1993)	Se ha mencionado en varias ocasiones que las relaciones interpersonales al igual que la amistad son fundamentales en la vida de cualquier ser humano, sin ellas la calidad de vida no podría fundamentarse en el cariño, amor, respeto y lealtad.
4. ¿Qué aspectos no le gustan de su institución? (bien sea desde la relación con los compañeros, docentes o directivos).			

Coincidencias	Voces de los niños	Autores	Análisis
Conflictos con los compañeros	NIÑAS -“las peleas con mis amigos” -“pelear con las personas” NIÑO -“cuando mis amigos no quieren jugar conmigo” -“pelar a veces con los compañeros ” -“discutir con los demás”	Coser, L. (1967), un conflicto es una lucha sobre valores, estatus, poder y recursos en el cual la intención de los oponentes es neutralizar a su rival. Se entiende desde aquí como algo que ocurre cuando dos o más partes compitan entre ellas para asegurarse un resultado que es mutuamente excluyente.	En las escuelas siempre han existidos conflictos entre los estudiantes, los cuales han surgidos por diferentes causas, tanto así que los mismos estudiantes ya están agotados de que se sigan presentando y tácitamente piden que se eliminen del contexto escolar, para que de esta manera se pueda forjar la calidad educativa que cada uno de ellos merece.
Actitudes de los docentes	NIÑAS -“que los profesores a veces son muy bravos ” -“Algunos profesores son muy bravos NIÑOS -“Las clases, son aburridoras” -	Los vínculos que se establecen entre los estudiantes y sus maestros son realmente significativo para el alumno de edad escolar porque así consigue entre sus profesores un punto de apoyo para un mejor desarrollo en sus intereses de su vida social y escolar (Moreno Vázquez, 2014, p.5).	Las actitudes de los docentes, cuando estas son negativas, no permiten que el estudiante tenga una buena percepción de ellos, lo que equivale a un ambiente escolar deteriorado y desmotivador, generando insatisfacción y por lo tanto una mala calidad educativa.
Planta física de la institución	NIÑAS -“La naturaleza, porque está dañada” -“que es pequeña” NIÑOS -“la escuela, porque falta arreglarla para que se vea más bonita”	De acuerdo a él Banco de Desarrollo de América Latina, (2016), una buena infraestructura escolar, con espacios renovados, posibilita que niños y jóvenes puedan estudiar y, además, tiende a mejorar la asistencia e interés de los estudiantes y maestros por el aprendizaje. Por esta misma razón, las inversiones en infraestructura escolar tienen un papel fundamental para solucionar el problema del acceso de los estudiantes al sistema escolar y para mejorar su rendimiento (párr.3).	Cambiar la planta física de algunas instituciones es una necesidad, no solo por estética si no por seguridad, ya que algunas de ellas ya llevan muchos años de construidas y no se les ha realizado ninguna remodelación. Por otra parte, el no estar cómodo en la escuela, genera en los estudiantes apatía de asistir a ella, de esta forma se va construyendo una imagen mental de lo “aburridora” que puede llegar ser las instituciones.